Sous la direction de
France Jutras et Christiane Gohier

Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants



Presses de l'Université du Québec

Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418-657-4399 • Télécopieur : 418-657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone : 450-434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

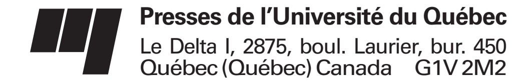
SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse



Sous la direction de
France Jutras et Christiane Gohier

Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants

2009


Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque
et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre:

Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants

(Collection Éthique ; 13)

Textes présentés lors d'un symposium organisé par le Réseau international de recherche en éducation et formation et tenu à l'Université de Sherbrooke les 9 et 10 oct. 2007.

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2383-8

1. Enseignants - Déontologie - Congrès. 2. Enseignement - Pratique - Congrès. 3. Éducation - Aspect moral - Congrès. 4. Enseignants - Déontologie - Québec (Province) - Congrès. 5. Enseignants - Déontologie - France - Congrès. I. Jutras, France, 1955- . II. Gohier, Christiane, 1952- . III. Réseau international de recherche en éducation et formation. IV. Collection: Collection Éthique (Presses de l'Université du Québec) ; 13.

LB1779.R46 2009 174'.937 C2009-940228-9

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : Presses de l'Université du Québec

Couverture : Richard Hodgson

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2007 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Dépôt légal – 2e trimestre 2009
Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

Table des matières

Introduction

France Jutras et Christiane Gohier

Chaque personne a été éduquée : d'abord dans sa famille, par sa culture, son voisinage et son environnement, puis dans divers lieux socioéducatifs, comme la garderie et le scoutisme, peut-être par la religion, par les différents médias, bien sûr à l'école primaire et secondaire, de même que dans le cadre de la formation à l'emploi et de la formation continue. Par conséquent, chacun entretient un rapport à l'éducation reçue ou subie, aux savoirs et aux personnes qui ont marqué son parcours. Ce rapport multidimensionnel peut être analysé sous divers angles, dont celui de l'éthique en tant que lieu d'interrogation du comportement à adopter envers l'autre, dans le souci de l'autre. Bien qu'on puisse s'intéresser à l'éthique de l'éducation familiale ou religieuse comme à l'éthique des médias ou des services socioéducatifs, l'éthique professionnelle des enseignants concerne cependant, comme son nom l'indique, les personnes qui occupent des fonctions d'enseignement dans les établissements scolaires.

Le développement de la compétence éthique du personnel enseignant est devenu, avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, d'une part, une caractéristique désirée du professionnalisme dans l'enseignement et, d'autre part, une responsabilité de la formation initiale et continue. On observe ainsi depuis quelques années la parution de plusieurs publications qui visent à clarifier les concepts de ce domaine, ainsi qu'un certain nombre de pratiques mises en œuvre pour stimuler le développement professionnel initial et continu par rapport à l'éthique professionnelle des enseignants.

Dans l'état actuel de la situation, des recherches sur l'éthique professionnelle sont menées, diverses pratiques de formation sont mises en œuvre et du matériel de formation est élaboré pour répondre aux besoins en fonction des caractéristiques spécifiques dans des contextes donnés. Or, les théories et les cadres de référence éthiques sous-jacents à ces pratiques sont parfois mal définis et leur importance, sous-estimée. Dans certains cas, ils ne sont pas explicités, dans d'autres, ils font référence à des postures différentes et génèrent de la confusion et, enfin, ils sont parfois évoqués sans être pris en compte dans l'orientation des pratiques.

Le livre *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* réunit des contributions de chercheurs du Québec et de la France qui ont été invités à participer au Symposium du REF tenu sur ce thème à l'Université de Sherbrooke, à l'automne 2007[1]. Les chercheurs ont alors mis en évidence diverses postures et théories qui méritent d'être analysées au regard de leur apport à l'éthique professionnelle dans le domaine de l'enseignement et ce qui la soutient. Les travaux réalisés ont permis de faire le point sur des cadres conceptuels et théoriques relatifs à l'éthique, à la déontologie et à la morale et de mettre en valeur leur signification, leur pertinence et leur sens pour orienter les recherches, les formations et la réflexion sur les pratiques enseignantes.

Dans le premier chapitre intitulé « Le soi et les autres en enseignement : vers une éthique du lien » est signé par Christiane Gohier. Elle montre que le caractère relationnel de l'intervention éducative atteste

1. Le Réseau international de recherche en éducation et en formation (Réseau REF) est né en 1989. Tous les deux ans, dans l'un des quatre pays fondateurs (France, Belgique, Québec, Suisse), des rencontres scientifiques sont organisées. Ces rencontres prennent la forme de symposiums parallèles où des discussions ont lieu à partir des textes rédigés à l'avance par les participants qui ont répondu à l'invitation.

l'importance de la prise en compte de la dimension éthique du travail enseignant, mais que la nature de cette dimension, ses fondements ainsi que son articulation à la formation des enseignants ne font cependant pas consensus. Elle examine la tradition aristotélicienne et certaines de ses ramifications actuelles proposées comme fondements d'une éthique ayant pour visée l'instauration de liens entre les personnes (enseignants, élèves, acteurs de l'enseignement), ainsi qu'entre les personnes et le savoir.

Dans son analyse de l'éthique du lien, Gohier considère les dimensions réflexive et prescriptive, ou l'éthique et la déontologie, comme complémentaires. Eirick Prairat, au chapitre suivant, « Le minimalisme déontologique : raisons sociologiques et pertinence éthique à l'heure du pluralisme moral », soutient d'ailleurs qu'il est pertinent d'introduire une déontologie dans l'enseignement, mais qu'il importe de ne pas confondre une déontologie existant sous la forme objective d'un ensemble de recommandations, qu'il nomme option déontologique, avec les éthiques déontologiques ou du devoir. Il analyse les raisons socioprofessionnelles qui militent en faveur de l'option déontologique et montre sa pertinence éthique : l'option déontologique est susceptible de consensus normatifs dans des univers contemporains marqués par le pluralisme éthique et la dissensus éthique.

Dans le troisième chapitre, « L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant », France Jutras examine la théorisation générale de l'éthique appliquée à partir de son développement en Amérique du Nord dans les années 1960 et son apport à la conceptualisation de l'éthique professionnelle, et de l'éthique professionnelle enseignante en particulier. Elle met en valeur que l'approche inductive de l'éthique appliquée cadre bien avec les orientations pratiques propres à l'enseignement.

La question de se situer en tant qu'enseignant qui détient du pouvoir sur ses élèves dans ses relations avec eux, que ce soit par rapport à l'autorité exercée ou à l'autorité témoignée comme représentant de l'institution éducative, n'est pas sans contrepartie de la part de la société envers les enseignants. Les tribunaux sont parfois appelés à rendre des jugements par rapport à la régulation de l'agir des enseignants. En ce sens, dans le dernier chapitre de la première partie du livre, « Le droit et l'éthique dans la profession enseignante », Denis Jeffrey, Gervais Deschênes, David Harvengt et Marie-Claire Vachon présentent les orientations d'une recherche qui porte sur les normes

éthiques proposées, de manière implicite ou explicite, par des juges des différentes cours au Canada et au Québec par rapport à une faute professionnelle qu'aurait commise une enseignante ou un enseignant.

Dans le cinquième chapitre intitulé « L'éducation à la sensibilité éthique : un pont entre immanence et compétence », Diane Léger et Jeanne-Marie Rugira résument leur démarche en disant privilégier une éducation à la sensibilité éthique qui s'appuie sur une philosophie de l'immanence pour fonder une éthique éducative préoccupée par la question du sens et du pouvoir-être autant que d'une forme de savoir-agir en situation. Elles proposent, au-delà d'une vision positiviste et explicative du monde, une éthique de la *praxis* que le monde de l'éducation et de la formation des enseignants pourrait adopter.

Les thèmes de la sensibilité éthique et du souci de l'autre sont également abordés par Lucille Roy Bureau et Claude Gendron, qui adhèrent à l'éthique de la sollicitude. Lucille Roy Bureau, dans le sixième chapitre intitulé « Contribution de l'éthique de sollicitude à la construction d'une éthique professionnelle en enseignement », préconise l'adoption de l'éthique de sollicitude dans la relation éducative. Cette éthique centrée sur le souci de l'autre met l'importance sur l'attention à porter à l'autre, sur le dialogue ouvert et le raisonnement interpersonnel comme mode de rencontre avec l'autre. L'éthique de sollicitude rappelle que les élèves ont à apprendre à devenir des interlocuteurs et, pour ce faire, à être reconnus en tant que « je ».

Dans « Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du *care* : une utopie ? », Claude Gendron aborde également le thème de la sensibilité éthique telle que théorisée par les tenants de l'éthique de sollicitude, qu'elle préfère désigner comme éthique du *care.* L'éducation éthique des sujets se fait par le *modeling*, le dialogue, la confirmation et la pratique. L'auteure s'interroge sur la possibilité de la prise en compte de ces éléments en formation initiale des enseignants dans le contexte institutionnel actuel, en proposant que la théorie du *care* soit utilisée comme cadre de référence pour faire une analyse critique de cette formation.

C'est également une éthique qui se construit dans la praxis que prône Didier Moreau dans le huitième chapitre, intitulé « Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation : les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique ». L'éducation, selon Moreau, vise l'émancipation de l'autre et la coopération dans l'intercompréhen-

sion. Il nous convie à une réflexion de nature philosophique qui pose le problème de la pertinence du recours au concept de compétence éthique. Pour ce faire, il propose une incursion dans le discours philosophique en analysant l'origine de ce concept dans la pensée de la modernité et en cherchant, à travers l'analyse que fait Heidegger de la prudence aristotélicienne, comment la morale des Temps modernes établit une rupture entre théorie et praxis, favorisant la croyance en une réflexivité éthique parfaite. Les thèses de Mitchell, Kierkegaard et Gadamer sont ensuite examinées afin d'établir les cadres d'une formation des maîtres échappant au technicisme et à une orientation prescriptive.

Jean Houssaye, dans le neuvième chapitre, « Autorité : traditions pédagogiques et formes contemporaines », analyse trois tendances pédagogiques nord-américaines de formation à l'autorité destinée aux enseignants : l'humanisme, le néobehaviorisme et l'enseignement efficace. Chacun de ces rapports à l'autorité exercée en classe dans les relations avec les élèves mérite qu'on s'y attarde pour comprendre à quelle éthique il renvoie.

Anne-Marie Drouin-Hans, dans le dernier chapitre du livre, « La laïcité à l'épreuve du relativisme », montre en quoi la laïcité, avec sa foi en la raison et son idéal d'une instruction libératrice, est ébranlée par le relativisme postmoderne qui remplace la morale du devoir par l'éthique de l'interrogation. Cet environnement conceptuel et idéologique est fortement ressenti par les enseignants qui doivent s'ajuster au pluralisme culturel et religieux qui caractérise la vie de leurs élèves.

Les auteurs des dix chapitres de ce livre collectif soulèvent un ensemble de questions. Celles-ci méritent d'être débattues tant par les chercheurs que par les praticiens, afin de mieux comprendre pourquoi et comment l'éthique professionnelle peut guider l'agir professionnel et l'intervention éducative. Par ailleurs, les diverses analyses présentées offrent autant de repères pour cheminer dans les sentiers de l'éthique professionnelle des enseignants d'aujourd'hui.

CHAPITRE

1

Le soi et les autres en enseignement
Vers une éthique du lien

Christiane Gohier
Université du Québec à Montréal

On assiste depuis la fin du XX[e] siècle à la résurgence de l'éthique en tant que discours réflexif sur le comportement à adopter envers l'autre. Cette réflexion ne porte pas sur le comportement dicté par la civilité, selon un code social plus ou moins explicite ou sur celui décrété par la loi qui garantit des droits aux individus et définit les atteintes à ces droits en termes de comportements susceptibles d'entraîner une sanction pénale. Elle porte sur tous les cas où la conduite envers l'autre est motivée par le souci de l'autre, le souci de le respecter en tant qu'être humain, en tant que personne, comme un autre soi.

Certains de ces comportements peuvent être codifiés par des institutions sociales, notamment religieuses, ou des organismes professionnels, par exemple, sous forme de règles à suivre entraînant certaines sanctions. On parlera dans un cas de morale, dans l'autre, de code de

déontologie professionnelle. Il s'agit alors de normes de comportement prescrites. La réflexion éthique porte, d'une part, sur les fondements de ces normes en tant que méta-éthique et, d'autre part, sur les valeurs d'ordre personnel qui peuvent orienter la conduite envers l'autre et, dans certains cas, diffèrent des normes prescrites.

Cette distinction entre morale et éthique, bien qu'elle ne soit pas propre à toutes les philosophies morales, est assez consensuelle dans le discours occidental contemporain (Ricœur, 1990 ; Gohier, 2005 ; Desaulniers et Jutras, 2006). Elle traduit le rejet, à tout le moins partiel, des systèmes normés, dans une société fondée sur le libéralisme économique, qui repose d'abord et avant tout sur la liberté individuelle. Elle traduit également la fin des grands récits fondateurs de la modernité proclamée par les post-modernistes (Lyotard, 1979), la fin des certitudes dans des savoirs à la fois perfectibles et changeants, dans une *épistémè* de la finitude, disait Foucault (Foucault, 1966), et la fin de la solidité des repères culturels dans des sociétés caractérisées par la mixité culturelle.

Fracture sociale, atomisation épistémologique et fragmentation identitaire expliquent la centration sur l'individu dans les sociétés de la modernité avancée. Il lui échoit en effet de tracer sa voie dans une société où les rôles sont de moins en moins définis, où l'entrepreneuriat est valorisé et où les balises sociales, culturelles et morales sont plus floues. L'individualisation des rapports sociaux, économiques, culturels – en fait l'individualisation du rapport au monde – n'est pas une mauvaise chose en soi, puisqu'elle repose sur la reconnaissance du libre arbitre des personnes et sur leur capacité à participer à part entière à la société dans laquelle elles vivent par les décisions qu'elles prennent dans tous les domaines de la vie. Cependant, son exacerbation en culte du Je conduit aux mêmes avatars que le culte du Nous auquel elle s'oppose pourtant. En effet, si les sociétés fortement déterminées ou socialement normées tendent à nier l'individualité et à contenir, voire à réprimer son expression, excluant jusqu'à un certain point l'individu de la société, l'individualisme exacerbé a le même effet, puisqu'il conduit au solipsisme et à l'isolement de l'individu, qui se trouve amputé des liens sociaux qui l'unissaient aux autres. Dans un cas comme dans l'autre, le rapport de l'individu aux autres, du Je au Nous, est affecté par une déficience relationnelle, par oblitération du Je dans les sociétés collectivistes et par oblitération du Nous dans les sociétés individualistes.

Ce constat, s'il s'avère vrai à l'échelle sociétale, s'applique également à la sphère de l'éthique. Puisque l'éthique traduit une préoccupation quant au rapport à l'autre, au souci de l'autre, le rapport à l'autre, dans toute situation d'interaction sociale dans le cadre d'appartenance à une communauté, doit pouvoir exprimer les deux pôles de la relation, le Je et le Nous. Cette idée constitue le fondement de la conception de l'éthique en enseignement que nous proposons ici. Il s'agit d'une position qui prend en compte le soi et les autres dans l'intervention éducative, en posant l'éthique et la déontologie en termes de complémentarité, toutes deux fondées sur le lien à instituer entre les personnes. Cette position s'alimente à diverses sources théoriques.

La déontologie dans l'enseignement

On peut se demander si l'exercice de l'enseignement requiert un code de déontologie qui serait élaboré par un ordre ou une association professionnels comme ceux de l'Ontario ou de la Colombie-Britannique[2], ou à tout le moins un cadre de référence qui pourrait alimenter la réflexion des membres de la profession quand ils doivent prendre des décisions d'ordre éthique (Comité d'orientation de la formation au personnel enseignant, 2004). En amont des questions portant sur le contenu d'un tel cadre, on peut se demander s'il est nécessaire et en vertu de quel principe.

L'enseignement, une profession

Comme nous l'avons déjà soutenu, l'enseignement est une profession (Gohier, 1997, 1998), que ce statut lui soit conféré ou non par un ordre professionnel. C'est une profession au sens anglo-saxon du terme, ayant pour modèle les professions libérales qui présentent les caractéristiques suivantes : spécificité de l'acte, de nature altruiste, rendu sous forme de service et impliquant une activité intellectuelle ; formation universitaire, autonomie et responsabilité dans l'exercice de la profession et dans la prise de décision ; appartenance à une association ou à un ordre professionnel qui a droit de regard sur la formation et l'accréditation de ses membres, leur impose un code d'éthique et est garant de leur statut social (Carbonneau, 1993, Perrenoud, 1993). Outre l'appartenance à un

2. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2006) et Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique (2007).

ordre professionnel, propre aux pays anglo-saxons et dont l'existence varie selon les pays et à l'intérieur même de ces pays, on ne peut que reconnaître les caractéristiques de l'enseignement dans les trois premiers critères.

L'enseignement n'est-il pas un service public requérant une activité intellectuelle, une formation universitaire spécialisée et exigeant autonomie et responsabilité ? Au Québec, ces caractéristiques sont renforcées par la réforme des programmes d'études (Ministère de l'Éducation, 2001a) et des programmes de formation des maîtres (Ministère de l'Éducation, 2001b), qui propose un changement paradigmatique sur le plan pédagogique, dans le passage de l'enseignement à l'apprentissage, un changement épistémologique, dans le passage des savoirs aux compétences, et un changement dans le rôle professionnel de l'enseignant, en accentuant son autonomie et sa prise de décision dans les activités d'apprentissage autant que dans le matériel pédagogique les facilitant. La compétence éthique ou la capacité « d'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » fait par ailleurs partie des compétences à acquérir par le futur maître.

Le sentiment d'appartenance professionnelle et les repères éthiques

Cependant, aucun cadre éthique, sauf quelques règles générales consignées dans la Loi sur l'Instruction publique[3], ne vient baliser l'exercice de la profession. Or, les conduites envers l'autre dans l'exercice de la profession enseignante, élève, collègue, parent, administrateur, pour qu'elles soient cohérentes, doivent se fonder sur des valeurs communes, à tout le moins sur un socle commun auquel chacun peut se référer pour

3. Ces règles qui s'adressent aux enseignants sont les suivantes : « Il est du devoir de l'enseignant (1) de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié ; (2) de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre ; (3) de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne ; (4) d'agir de manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves ; (5) de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée ; (6) de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence ; (6.1) de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière ; (7) de respecter le projet éducatif de l'école » (article 22). Aucune sanction spécifique n'accompagne l'énoncé des propositions en cas de non-respect, sauf un article général sur la révocation ou suspension de l'autorisation d'enseigner, l'article 26, qui stipule que « Toute personne peut porter plainte au ministre contre un enseignant pour inconduite ou immoralité ou pour une faute grave dans l'exécution de ses fonctions ».

fonder ses décisions, qui relèvent par ailleurs également du jugement personnel. Cette éthique partagée renforce le sentiment d'appartenance au groupe professionnel, le rapport du Je au Nous, sentiment carencé chez les enseignants, particulièrement de l'ordre du préscolaire et du primaire.

Plusieurs auteurs ont en effet souligné le caractère individualiste de l'identité professionnelle enseignante, les enseignantes et les enseignants se définissant davantage par des caractéristiques personnelles et par la spécificité de leurs interventions que par leur appartenance et leur ressemblance à leur groupe de pairs (Nias, 1986, 1987; Woods, 1986; Lessard, 1986; Louvet et Baillauquès, 1992). Bien que Lessard, par exemple, identifie une culture commune, un dénominateur commun, aux enseignants du primaire, axés sur la pédagogie et l'enfant, et aux enseignants du secondaire, axés davantage sur la discipline qu'ils enseignent, leur identité professionnelle est individuelle, complexe et multiple et évolue en cours de carrière. « L'identité professionnelle doit être saisie comme l'actualisation, la réalisation ou le développement de cette culture dans et par l'individu » (Lessard, 1986, p. 166).

Culture commune ne signifie donc pas identification aux pairs, les enseignants du secondaire, par exemple, s'identifiant aux traditions disciplinaires et aux différents savoirs qu'ils professent. Nias et Woods vont encore plus loin en affirmant, d'après les résultats d'une enquête faite auprès des enseignants du primaire, que chez les enseignants, la socialisation professionnelle ou encore l'identification à une profession est un processus dans lequel les individus cherchent à préserver le sens de leur identité personnelle, plus particulièrement en ce qui a trait à leurs valeurs et à leurs croyances[4].

L'étude de Louvet et Baillauquès (1992) sur la prise de fonction d'instituteurs confirme d'autres travaux, comme ceux d'Huberman (1989), sur la crise ou la position de « survie » lors de l'entrée en fonction. Des entrevues faites auprès d'instituteurs permettent cependant de constater une appropriation graduelle du « Je » par rapport à la classe et à la place occupée dans l'école. La référence au « Nous » n'est cependant, là encore, pas fréquente.

4. « *Subsequently, Woods (1981, 1984) and Nias (1984) have claimed an even stronger role for individual, suggesting that the professional socialisation of teachers must be understood as an active process in which individuals seek to preserve, within the school and the profession, their sense of personal identity* » (Nias, 1986, p. 3).

Ces études conduites dans les années 1980 et 1990 sont corroborées par des enquêtes que nous avons menées dans les années 2000 avec des collègues auprès d'enseignants ou de futurs enseignants du préscolaire et du primaire en lien avec la construction de leur identité professionnelle. L'une des conclusions de ces recherches est que ces enseignants s'identifient peu à leurs pairs, caractérisent leur travail comme étant essentiellement individuel, dans le choix des activités et des formes d'intervention pédagogique, et s'attribuent des qualités professionnelles qui se confondent avec leurs qualités personnelles (Gohier *et al.*, 2001 ; Gohier, Chevrier et Anadón, 2007 ; Anadón *et al.*, 2001, 2004 ; Chevrier *et al.*, 2007).

Or, le sentiment d'appartenance à une communauté, sociale, culturelle, religieuse, et ici socioprofessionnelle, est une condition d'adhésion à ses valeurs et de participation effective à la vie communautaire. On peut trouver les fondements de l'importance de cette appartenance, sur le plan éthique, dans des écrits anciens et contemporains, entre autres dans la tradition aristotélicienne.

La tradition aristotélicienne

Bien que le contexte politique et socioculturel de la Grèce antique soit bien différent de celui de la société occidentale contemporaine, de type néolibéral, on trouve chez Aristote les fondements d'une éthique de la vie associative reposant sur l'adhésion à des valeurs qui s'expriment entre autres par la possession et la mise en œuvre de vertus. Cette tradition s'est perpétuée chez différents auteurs, jusqu'à l'époque contemporaine, notamment chez MacIntyre dans un ouvrage intitulé *Après la vertu* (1997), comme le note Smart (1997). Notre analyse se démarque toutefois de celle de Smart, qui s'attache au jugement éthique, en ce qu'elle conclut à la complémentarité de l'éthique réflexive et de la déontologie et à leur articulation dans le cadre plus englobant d'une éthique du lien. On verra, dans un premier temps, comment la conception de l'éthique mise de l'avant par Aristote et MacIntyre peut orienter la réflexion sur l'éthique en enseignement.

L'amitié et la vertu chez Aristote

Il faut souligner, d'entrée de jeu, que le discours d'Aristote sur l'éthique se situe dans la Grèce antique et dans le contexte d'une Cité-état dans laquelle seuls les hommes libres[5] ont voix au chapitre en ce qui concerne le gouvernement de la cité. Les propos qu'il tient s'adressent donc à ces citoyens, hommes libres et égaux dans la Cité. Nonobstant cette réserve, certains éléments de sa théorie peuvent être transposés au monde contemporain.

Aristote met de l'avant une vision téléologique de la vie du citoyen dont toute action tend vers quelque bien, subordonné à la fin ultime, qui est le bonheur[6]. Nul ne saurait y parvenir qui ne soit un bon citoyen. L'homme est un animal politique, un animal social qui, pour vivre en société, c'est-à-dire en harmonie avec ses concitoyens, doit faire montre de vertus. La société est d'abord régie par des lois auxquelles tous doivent se conformer, mais ces lois, qui sanctionnent les comportements extrêmes, ne garantissent pas la convivialité entre citoyens. Ces vertus concernent donc le rapport à l'autre et concourent à faire de l'homme libre un bon citoyen. Elles se répartissent en deux catégories, les vertus morales, qui relèvent des mœurs, et les vertus intellectuelles, qui relèvent de l'intelligence. Sans entrer dans les spécificités de cette distinction, on peut essayer de cerner l'utilité qu'elle peut avoir pour nous.

Au-delà de toute catégorisation, toutefois, le caractère essentiel des vertus est qu'elles sont des dispositions acquises. Les vertus morales s'acquièrent par l'expérience : « Quant aux vertus, nous les acquérons d'abord par l'exercice, comme il arrive également dans les arts et métiers » (Aristote, 1965, p. 43). « De même, c'est à force de pratiquer la justice, la tempérance et le courage que nous devenons justes, tempérants et courageux » (*Ibid.*, p. 46). Les vertus intellectuelles s'acquièrent par l'instruction. Dans tous les cas, le propre de l'homme vertueux est d'agir selon la raison et, surtout, en prenant en compte les circonstances particulières d'une situation donnée. Il ne s'agit donc pas de dresser un catalogue de vertus auquel les personnes n'auraient qu'à se conformer, mais d'en proposer, tout en accordant à chacun un espace

5. Le statut d'homme libre est héréditaire. Il désigne la classe des propriétaires fonciers, excluant les esclaves, les métèques et les femmes.
6. Il y a trois formes de bonheur dans un rapport hiérarchique, celui qui réside dans le plaisir, dans la vie politique active et dans la contemplation.

de délibération quant à l'attitude à adopter. Car l'homme est un animal social, mais également un agent, conscient de ses actes, et capable de porter des jugements, d'effectuer des choix.

> Mais dans le cas des vertus, il ne suffit pas pour qu'elles existent que l'homme agisse en juste et en tempérant ; il faut que l'agent sache comment il agit : ensuite que son acte provienne d'un choix réfléchi, en vue de cet acte lui-même ; en troisième lieu qu'il accomplisse son acte avec une volonté ferme et immuable (Aristote, 1965, p. 50).

Quel que soit par ailleurs le type de vertu professé, être vertueux consiste d'abord et avant tout à agir avec modération, en cherchant l'équilibre entre les extrêmes, la juste mesure, le « juste milieu ». Parmi les vertus morales citées par Aristote, on trouve entre autres le courage, la tempérance, la générosité et, au premier chef, la justice[7]. Le courage, pour le soldat par exemple, consiste à n'être ni téméraire, ni lâche ; la tempérance à éviter luxure et ascèse par rapport aux plaisirs et la générosité à éviter la dilution des biens autant que l'avarice. La justice, vertu suprême, consiste à se conformer aux lois et à l'esprit de celles-ci, selon les principes d'égalité et d'équité. Là encore, le principe d'équilibre est à conserver et le jugement, à exercer au cas par cas. Le principe d'égalité peut parfois être appliqué si les personnes sont d'égal statut, ou celui d'équité proportionnelle pour des personnes de statut inégal ou en fonction du mérite.

Les vertus intellectuelles, supérieures aux vertus morales pour Aristote, puisqu'elles relèvent de l'intellect, servent de soutènement aux vertus morales. Si la sagesse consiste en la connaissance des principes premiers et « immuables » qui régissent le monde, la prudence caractérise la délibération juste, la bonne délibération consistant en « l'accord exact, en ce qui concerne nos intérêts, entre le but, les moyens, les circonstances » (Aristote, 1965, p. 164).

Dernier élément de la théorie aristotélicienne qui peut intéresser une conception moderne de l'éthique, la notion d'amitié. L'amitié, si elle n'est pas vraiment une vertu chez Aristote, s'accompagne de vertu. Elle est indispensable à la vie. Elle consiste à vouloir le bien de l'autre, à être bienveillant envers lui. « [...] on dit couramment qu'on veut le bien d'un ami, non pour soi, mais pour lui. Les gens animés de ce

7. Cette liste n'est pas exhaustive. Nous n'avons retenu que les vertus les plus significatives chez Aristote.

désir, nous les appelons des personnes bienveillantes, même si leurs sentiments ne sont pas payés de retour. Car la bienveillance, quand elle se montre réciproque, devient de l'amitié» (Aristote, 1965, p. 209). La bienveillance précède en quelque sorte l'amitié. Si l'amitié décrite par Aristote concerne les personnes dans les relations d'intimité qu'elles entretiennent, ce sentiment s'applique aussi, avec un moindre degré d'affection, dans les relations avec les autres dans la vie associative (par exemple, chez les soldats, les marins, les gens d'une même tribu ou religion). Enfin, l'amitié pour l'autre procède de l'amour qu'on a pour soi-même, puisque l'homme vertueux désire pour lui-même ce qui est bien pour l'autre.

Quelque étrangère à notre contexte social que puisse paraître la conception de l'éthique aristotélicienne, on peut en tirer des enseignements pour l'éthique en enseignement en tant qu'éthique partagée avec d'autres membres de la profession. Sur le plan des vertus intellectuelles, l'idée de prudence, de délibération peut servir à la réflexion éthique et, sur le plan des valeurs morales, le concept même de vertu, dont l'esprit de justice avec l'idée de juste mesure et d'équité, peut instrumenter le jugement. Enfin, la place centrale de l'amitié, comme rapport bienveillant à l'autre procédant de l'amour pour soi, c'est-à-dire du désir du bien pour tous, incluant le soi, vient conforter l'importance d'instaurer une relation à l'autre empreinte de bienveillance, c'est-à-dire motivée par le souci de l'autre. On peut également, d'une façon plus générale, s'interroger sur la pertinence de l'idée de telos ou de finalité assignée aux actes éducatifs. MacIntyre propose une interprétation contemporaine de cette tradition, dans le sillage d'une théorie de la vertu, «après la vertu».

L'adhésion à une communauté et la vertu chez MacIntyre

L'auteur de *Après la vertu* trace en fait un portrait de l'évolution de la philosophie morale en regard de l'idée de vertu aristotélicienne en isolant certains courants qui ont graduellement marqué une rupture avec celle-ci. L'empirisme anglais, le rationalisme kantien et le nihilisme nietzschéen sont quelques-uns des courants de pensée analysés qui, selon MacIntyre, ont conduit l'homme et la société contemporaine à adopter un pluralisme moral qui traduit l'éclatement davantage que l'ouverture.

> La rhétorique superficielle de notre culture aime à parler, non sans complaisance, de pluralisme moral, mais cette notion est trop vague. Elle s'applique au dialogue ordonné de points de vue comme au mélange discordant de fragments mal assortis, et c'est probablement au second cas que nous avons affaire (McIntyre, 1997, p. 13).

Sans entrer dans le détail de ces analyses, on peut en résumer le propos en disant que la tentative de fonder l'éthique sur la rationalité, supposant la reconnaissance de maximes universelles par une rationalité elle-même universelle chez Kant, aussi bien que l'exigence empiriste de ramener toute proposition au monde sensible et à déclarer impossible la déduction du prescriptif à partir du descriptif chez Hume, c'est-à-dire de la morale à partir du monde sensible, ont oblitéré la référence aux vertus comme appel à des dispositions permettant aux hommes de vivre ensemble. Sans parler de la sommation nietzschéenne d'aller « par-delà le bien et le mal » et de remettre en question la valeur de vérité des morales instituées, notamment de la morale chrétienne, et des valeurs qui la sous-tendent.

Ces entreprises philosophiques qui se sont écartées de la tradition aristotélicienne ont atteint un point culminant avec l'émotivisme, apparu au début du XXe siècle en Angleterre. MacIntyre, se référant à l'américain Stevenson comme le principal représentant de ce courant, résume sa pensée dans le fait que tout jugement évaluatif ou moral n'est rien d'autre que l'expression d'une attitude ou d'un sentiment. D'où, bien sûr, un relativisme total dans la conception du choix des valeurs qui gouvernent nos comportements, relativisme total, puisque ce choix n'émane pas d'un consensus, fut-il le fait de communautés circonscrites, mais « de l'expression d'une préférence, d'une attitude ou d'un sentiment » (*Ibid.*, p. 14) de nature individuelle.

Nous vivons donc dans une société individualiste, éclatée, qui ne trouve plus de valeurs communes, de socle commun, pour cimenter le rapport des individus les uns avec les autres, et contribuer à l'édification d'une société reposant sur un projet commun. Ce que l'on a perdu, souligne MacIntyre, c'est l'idée de vertu aristotélicienne, en ce qu'elle ne portait pas sur l'individu, mais sur le citoyen qui avait un rôle et des responsabilités spécifiques reconnus par la cité, les vertus l'aidant à exercer ce rôle et à être lié à ses concitoyens. L'action, la vie elle-même avait une finalité qui était la recherche du Bien, comme on l'a vu.

Or, nous ne vivons plus dans la Cité grecque et plus de 2000 ans d'histoire nous en sépare. Comment peut-on intégrer le sens de la vertu aristotélicienne dans le monde contemporain ? Même si l'ouvrage de MacIntyre propose une analyse de la question davantage que des pistes de solution, il expose quelques principes à l'aide desquels on pourrait repenser la théorie aristotélicienne en tenant compte du contexte social contemporain. Ces principes s'inspirent de l'analyse qu'il fait d'une unité conceptuelle qu'il trouve dans la tradition aristotélicienne et se traduisent par l'activité humaine s'inscrivant dans une pratique, par l'ordre narratif d'une vie humaine et par la reconnaissance de l'inscription dans une tradition morale.

Selon MacIntyre, il est important d'établir des normes d'excellence pour l'activité humaine en lien avec une pratique (l'architecture ou l'agriculture, par exemple) qui font que la personne en retire des biens intrinsèques (la satisfaction de l'œuvre bien accomplie, voire d'avoir contribué à l'avancement de cette « pratique ») et non seulement extrinsèques (comme la rétribution monétaire). On rejoint ici l'idée de bien pour soi et pour les autres et l'idée de vertu associée à la pratique professionnelle. Car, selon MacIntyre, on ne peut dissocier la morale et la vie de l'agent lui-même.

L'idée de *telos* ou de finalité, puisqu'elle ne fait pas consensus dans nos sociétés – ni l'idée de *telos* en soi ni le contenu qu'elle pourrait revêtir lorsqu'elle est accréditée par les membres d'une société – est remplacée par celle de *telos* à l'échelle d'une vie humaine, c'est-à-dire par l'ordre narratif dans la conception, la construction et la reconstitution d'une vie. Chaque personne doit concevoir sa vie dans son entier, même si elle est composée de segments multiples, surtout dans l'univers fragmenté qui caractérise nos sociétés. L'intégrité et la constance sont alors des vertus qui peuvent être définies en « référence à l'ensemble d'une vie entière ».

Enfin, la personne doit reconnaître sa dette envers une tradition, sans qu'elle ne soit contrainte à s'y enfermer ou à s'y restreindre. Le soi doit trouver son identité morale dans et à travers son appartenance à des communautés comme la famille, le quartier, la ville et la tribu : cela n'implique pas qu'il doive accepter les limitations morales de la particularité de ces formes de communauté. Sans ces particularités morales comme point de départ, on ne saurait où commencer ; mais c'est à s'éloigner de cette particularité que consiste la quête du bien, de l'universel.

En somme, MacIntyre propose une vision renouvelée de la vertu aristotélicienne, ancrée dans la pratique, dans l'activité humaine, avec un *telos* ramené à l'échelle de la cohérence d'une vie, mesuré par l'intégrité et la constance ainsi que par la reconnaissance de la ou des traditions culturelles et morales dans lesquelles chacun évolue.

Même s'il n'y a pas d'espoir dans la société individualiste que nous connaissons d'atteindre un consensus moral, MacIntyre propose de se « consacrer à la construction de formes locales de communauté où la civilité et la vie intellectuelle pourront être soutenues » (*Ibid.*, p. 255).

La tradition aristotélicienne et l'enseignement

La tradition aristotélicienne, actualisée par l'analyse de MacIntyre, peut contribuer à établir les fondements d'une éthique en enseignement, dans son double volet déontologique et réflexif. Sur le plan déontologique, en affirmant la nécessité de la vie sociale, associative, basée sur des référents axiologiques communs et des vertus professionnelles qui aient une valeur intrinsèque dans le cadre d'une pratique, cimentée par l'amitié ou l'attitude bienveillante envers l'autre. Cette attitude s'exprime par la collégialité avec les pairs. Bien que les vertus ne fassent pas office de loi, comme on l'a vu chez Aristote ou que, selon MacIntyre, il ne faille pas réduire l'éthique à l'obéissance à la règle, vertus et règles peuvent exister dans un rapport de complémentarité. MacIntyre illustre ce rapport en donnant l'exemple de la fondation d'une communauté visant à accomplir un projet commun :

> à produire un bien reconnu comme leur bien partagé par tous les participants. Nous pourrions prendre comme exemples modernes la fondation d'une école, d'un hôpital ou d'un musée […]. Ceux qui participent à ces projets devaient développer deux types de pratique évaluative très différents. Ils doivent d'une part, estimer, vanter comme des excellences les qualités d'esprit et de caractère qui contribuent à la réalisation de leur(s) bien(s) commun(s). Ils doivent aussi identifier certaines actions comme susceptibles de détruire les liens de la communauté et donc de rendre impossible pour un certain temps l'accomplissement du bien (MacIntyre, 1997, p. 147).

Il y aurait en quelque sorte une table des vertus et des délits, semblable en cela aux codes de déontologie qui proposent des normes de conduite dans le cadre d'une intervention professionnelle assurant le respect de l'autre et prescrivent des sanctions dans le cas du non-respect de ces règles[8]. L'ouverture à l'autre pourrait être un exemple de vertu professionnelle[9], laquelle commande une attitude de respect envers l'autre, en tant que norme éthique, sa transgression, dans le cas de racisme, par exemple, entraînant un blâme ou une sanction. L'impartialité pourrait se traduire par le souci de justice et d'équité envers l'élève.

L'idée de finalité, de *telos*, apparaît dans celle de projet commun en vertu de l'atteinte d'un bien. Dans ce cas, une communauté d'enseignants pourrait décider de convenir de l'atteinte de finalités éducatives particulières dans un projet éducatif venant compléter les visées générales promulguées dans les politiques ministérielles[10]. Ces finalités pourraient par exemple se traduire par une éducation à la compréhension et à la relation, comme nous l'avons proposé ailleurs (Gohier, 2002a, 2002b).

On a vu également avec MacIntyre l'importance de s'insérer dans une tradition et de se positionner par rapport à celle-ci. Les enseignants, à ce titre, sont tributaires d'une histoire culturelle, associative, pédagogique et, plus largement, éducative qu'ils doivent connaître et reconnaître, puisqu'ils en sont à la fois les porteurs et les rénovateurs.

L'éthique normée ou la déontologie, dans l'esprit aristotélicien, ne saurait par ailleurs être un code strict auquel on ne peut déroger puisque les décisions concernant la conduite à adopter envers l'autre

---

8. Les codes déontologiques contiennent des références à des normes universelles, à des critères relatifs aux décisions professionnelles, à des limites quant à la compétition, à des champs d'autonomie et d'imputabilité, à la responsabilité, à la protection contre des interférences des non-initiés, à l'exclusion des gens non qualifiés, à la définition des fautes de négligence, à l'interdiction d'exploitation, aux restrictions quant au droit d'évaluer des collègues, et à la garantie de protection dans le cas de certaines fautes professionnelles acceptables (Conrad, 1971, p. 433 ; notre traduction ; Gohier, 1997, 2005).
9. Hare (1993) énonce huit vertus professionnelles de l'enseignant : le jugement, l'humilité (de reconnaître les limites de son savoir), le courage (d'aller à l'encontre d'idées reçues), l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et l'imagination, auxquelles nous avons ajouté l'authenticité (Gohier, 1999).
10. Au Québec, les trois missions de l'école, instruire, socialiser, qualifier (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997 ; Ministère de l'Éducation, 2001a).

dépendent d’un jugement circonstancié selon la situation. L’idée de prudence, de sagesse pratique et de délibération vient ici compléter celle de vertu. Elle en fait même partie. Comme on l’a mentionné, la prudence guide le processus réflexif qui s’applique à la fois aux normes déontologiques et aux valeurs personnelles de chaque enseignant, faisant le pont entre la déontologie et l’éthique réflexive.

Le *telos*, dans la dimension narrative que lui prête MacIntyre, opère également ce passage, puisque au-delà de la discussion par les enseignants sur les finalités de l’intervention éducative, il signifie également le regard que chacun porte sur sa vie, ici sa vie professionnelle, vue comme une unité traversée par l’intégrité et la constance.

L’idée de narrativité et celle de réflexivité ont été développées par Ricœur, entre autres, qui reconnaît la nécessaire complémentarité entre morale et éthique, tout en accordant préséance à celle-ci. Ses travaux peuvent conforter l’idée de complémentarité et donner des assises particulièrement à l’éthique réflexive.

L’éthique en enseignement

C’est donc la deuxième dimension de la réflexion sur l’orientation de la conduite en enseignement dont il est question avec l’éthique réflexive. Méta-éthique, lorsqu’il s’agit d’établir les principes mêmes de l’orientation de la conduite, dans un cadre de référence partagé, et autoréflexive, quand il s’agit d’analyser les valeurs personnelles que chacun défend. L’éthique réflexive permet à la personne, ici à l’enseignant, d’avoir à la fois une meilleure compréhension des normes prescrites et d’exercer une distance par rapport à celles-ci, dans un jugement contextualisé, voire de les transgresser, en toute connaissance de cause et en étant capable de justifier sa décision.

Ricœur : entre morale et éthique, la primauté de l’éthique

Selon Ricœur, morale et éthique sont complémentaires, la morale étant rendue nécessaire à cause des actes de violence commis dans la société et qu’il faut contenir, mais l’éthique ayant préséance sur celle-ci comme acte réflexif. Il définit l’éthique comme une visée, celle de la vie bonne avec et pour les autres, dans des institutions justes (Ricœur, 1990). La morale s’inscrit dans la tradition kantienne par le caractère prescriptif

des normes, alors que l'éthique, dans sa dimension téléologique, dans sa visée de la vie bonne, se rattache à la tradition aristotélicienne.

Autre élément qui rattache la théorie ricœurienne à la tradition aristotélicienne, l'importance qu'il accorde à la délibération, à la sagesse pratique, l'éthique étant ancrée dans la praxis, dans l'action et les décisions que chacun prend pour orienter sa vie. Nous avons rendu compte ailleurs, dans une analyse plus élaborée, de l'apport de l'éthique réflexive ricœurienne à l'élaboration d'une théorie éthique en enseignement (Gohier, 2007a, à paraître) qui prendrait la forme d'une éthique du lien (Gohier, 2007b). Nous n'en reprendrons ici que les éléments centraux, lesquels, conjugués avec la dimension déontologique de l'éthique, nous permettront de proposer des orientations quant à la formation à l'éthique des enseignants.

Ce sont les dimensions réflexive et narrative dans le rapport institué avec l'autre qui caractérisent la pensée ricœurienne. Les choix et décisions éthiques se font dans l'action en ayant comme vecteur le souci de l'autre, sans pour autant s'oublier soi-même. L'estime de soi, générée par l'appréciation que chacun fait des choix et gestes effectués et rationnellement étayés, engendre l'estime de l'autre comme agent effectuant également des choix. La mise en récit de ces actes, leur narration, permet au sujet de se constituer identitairement et de se voir comme un soi à la fois distinct et semblable aux autres. Il peut alors exercer cette fonction réflexive sur les autres. Le regard de l'autre pourra en retour le conforter dans ce qu'il est.

C'est ce que nous avons appelé le cercle éthique ricœurien, qui comporte trois temps de réflexivité : sur soi, sur l'autre et de l'autre sur soi. Ce cercle éthique se fonde sur trois moments interreliés dans l'instauration du rapport à l'autre : l'attestation de soi, ou l'estime de soi à travers ses actes, la sollicitude pour autrui ou l'adoption d'une attitude qui témoigne du souci de l'autre et, enfin, la reconnaissance de l'autre, qui suppose la reconnaissance mutuelle, puis la gratitude par laquelle la personne est reconnaissante à l'autre de ce qu'il a fait pour soi (Ricœur, 2004).

Si la conception ricœurienne de l'éthique montre l'importance de la dimension réflexive dans le rapport à l'autre et en affirme la primauté par rapport à la dimension morale, ce rapport peut être inversé, comme nous l'avons soutenu, puisque la réflexivité et la délibération doivent s'appuyer sur la culture première, sur un contexte culturel,

axiologique et prescriptif, qui s'abreuve à de multiples sources, et sans lequel la vie en société serait impossible (Gohier, 2007a). Cependant, la pensée de Ricœur est riche en enseignements, d'une part, sur le processus narratif qui est constitutif de la réflexivité et, d'autre part, sur le principe de réciprocité qui caractérise le rapport à l'autre tissé par et avec le rapport à soi.

Le soi et les autres en enseignement : le lien

Or, la réciprocité est l'un des processus permettant l'instauration d'une éthique du lien. L'éthique du lien que nous proposons s'inscrit dans la tradition des éthiques de l'altérité, tout en la dépassant. Plutôt qu'un rapport à l'autre dans lequel l'un s'efface pour se tourner entièrement vers l'autre, comme le propose Levinas (1968, 1991), ou un rapport dialogal entre le Je et le Tu, comme le propose Buber (1969), l'éthique du lien propose un rapport de réciprocité de l'un envers l'autre, sous-tendu par le désir de créer un lien avec l'autre et des liens pour celui-ci. La création de liens est rendue nécessaire par le contexte identitaire et social de la modernité avancée caractérisée, comme on l'a mentionné, par la fragmentation, l'éclatement et la perte de repères culturels, sociaux et éthiques. Le lien fait appel à la pensée symbolique, à la sensibilité autant qu'à la rationalité (Gohier, 2002a, 2002b) et contribue à donner sens aux rapports entre les personnes et entre les personnes et les objets culturels et du savoir.

Partant de l'idée de lien à établir avec les autres, et de la nécessaire complémentarité entre déontologie et éthique, une éthique du lien en formation des maîtres pourrait prendre les orientations suivantes.

Le développement d'une éthique du lien en formation des maîtres

On peut identifier deux pôles du développement de l'éthique ou de la sensibilité éthique en formation des maîtres, selon qu'il s'agisse d'une éthique partagée avec le groupe de pairs, enseignants ou étudiants, ou de la dimension plus personnelle de la réflexion éthique.

L'éthique collective ou l'éthique partagée

Sur le plan déontologique, on a vu l'importance d'avoir un cadre de référence éthique normatif pour l'exercice d'une profession. Ce cadre sert de référent commun aux enseignants, assure une certaine homogénéité à la pratique, du point de vue éthique, et raffermit le sentiment d'appartenance à la profession. Il peut prendre la forme d'un code de déontologie, avec des normes prescriptives, ou d'un cadre de référence qui propose des balises pour soutenir la délibération éthique. Ce cadre, comme on l'a vu, pourrait se fonder, en amont, sur des vertus, pour parler en termes aristotéliciens, des dispositions qui tendent vers le souci de l'autre. Ces vertus pourraient être corrélées à certaines règles de comportement dans le cas où de telles règles seraient souhaitées.

À l'ouverture à l'autre et à l'impartialité qui ont été mentionnées à titre d'exemples, on pourrait ajouter le courage d'aller à l'encontre d'idées reçues qui pourrait se traduire par l'intégrité et la compétence professionnelle, cette dernière étant favorisée par la formation continue.

Le rapport à l'autre, dans le contexte de l'enseignement, ne se réduit pas au rapport de l'enseignant avec l'élève, même si ce rapport est central. Il concerne également le rapport aux collègues, aux parents, aux administrateurs et aux autres acteurs de la profession enseignante. Selon le principe d'amitié ou de bienveillance dans la vie associative, il doit être mû par le respect de l'autre, certes, mais également par le respect de soi, selon l'autre principe de l'éthique ricœurienne, celui de réciprocité.

En formation des maîtres, l'apprentissage de cette dimension déontologique de la pratique enseignante pourrait se faire par la discussion de normes prescrites, le cas échéant, ou par l'élaboration d'un cadre de référence commun. Ce cadre a valeur symbolique et la discussion permet de mettre au jour les référents de chacun dans un contexte où la sensibilité est interpellée. Vertus et normes éthiques pourraient être discutées aussi bien que les qualités professionnelles requises pour exercer la profession, rejoignant par là l'idée de biens intrinsèques relatifs à une pratique mentionnés par MacIntyre.

La connaissance de l'appartenance à une tradition s'inscrit dans ce volet d'une éthique collective ou partagée, qu'elle soit ou non consignée dans un code de déontologie, par rapport à une éthique réflexive qui relève davantage du jugement individuel ou de l'adhésion personnelle à des valeurs. En ce sens, la connaissance de la tradition pédagogique,

et plus largement socioculturelle, dans laquelle les enseignants s'inscrivent, est nécessaire pour connaître les valeurs explicites ou implicites propres à cette tradition. S'agit-il, par exemple, d'une tradition démocratique, avec des visées humanistes ? Ou encore d'une vision plus utilitariste, avec des visées de performance ? La teneur des préceptes et des principes qui sous-tendent l'éthique, comme discours sur l'orientation de la conduite envers l'autre, sur le souci de l'autre, n'est pas universelle, comme le démontre bien MacIntyre. On peut donc mieux comprendre et interpréter les normes éthiques et les enjeux sous-tendant ces normes lorsqu'on comprend la tradition pédagogique et axiologique dans laquelle nous nous insérons. La connaissance de traditions fondées sur d'autres valeurs favorise par ailleurs l'ouverture à l'autre.

C'est ici que la formule de Ricœur peut prendre tout son sens lorsqu'il définit l'éthique comme visée, celle de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes. Car comment déterminer ce qu'est la vie bonne dans la vie associative, si ce n'est avec les autres et comment réfléchir au concept de justice qui doit prévaloir, sans discussion avec les autres membres qui exercent la profession et avec ceux qui dirigent l'institution ?

L'éthique réflexive et la référence aux valeurs personnelles

Si une éthique du lien peut s'instituer avec les autres membres de la profession et les pairs étudiants, cette éthique, dans un rapport individuel à l'autre, peut être favorisée par certaines orientations découlant des quelques principes énoncés précédemment.

Retenons que d'Aristote à Ricœur, en passant par MacIntyre, il est toujours fait appel à la capacité de réflexion de chacun, à sa capacité de délibérer et de prendre des décisions d'ordre éthique circonstanciées. On doit donc encourager ce processus de délibération en présentant, par exemple, aux étudiants des dilemmes éthiques qui ont cours dans l'exercice de la profession, en leur demandant comment ils les résoudraient et quelle serait leur justification, à la fois en regard des normes existantes et de leur propre jugement et références axiologiques.

Cette réflexion, comme le soutient Ricœur, passe par la narration de soi, par la connaissance de soi et l'attestation de soi, des actions posées. Le récit autobiographique, sur le plan personnel et professionnel (pour les étudiants, les situations d'interaction éducative vécues dans les stages ou dans toute autre expérience éducative) pourrait faire le

sujet d'une narration, particulièrement en termes de valeurs mises de l'avant. Comme MacIntyre le soutient également, le *telos* au sens fort du terme, puisqu'il est absent des sociétés de la modernité avancée, peut être retrouvé dans l'unité d'une vie traversée par l'intégrité et la constance. L'examen de soi sous cet angle rejoint le vœu de la pédagogie humaniste d'avoir des enseignants congruents, qui sont en accord avec ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent et ce qu'ils font.

Cette congruence présage une forme d'authenticité qui facilite le rapport à l'autre, dans le respect de soi et de cet autre. L'éthique du lien suppose également que le rapport instauré avec l'élève ne soit pas que cognitif, mais également affectif, l'enseignant faisant preuve d'une disponibilité qui relève de la sensibilité dans son rapport à l'autre et, plus largement, dans son rapport au savoir. Cette disponibilité se traduit par un rapport à l'ordre du symbolique, au monde de l'imaginaire, qui déborde la sphère de la pure rationalité (Gohier, 2002a, 2002b). L'engagement est également au cœur de l'éthique du lien, puisqu'il signifie l'investissement concret de soi dans le rapport à l'autre, la décision factuellement assumée. En vertu du principe de réciprocité, toutefois, cet engagement ne peut être à sens unique et l'enseignant doit prendre conscience de l'exigence faite à l'élève de s'engager lui aussi, non pas envers le professeur, mais dans sa tâche d'étudiant.

Ces principes concernent le rapport à l'autre, en tant que personne. Ils valent également pour le rapport de l'enseignant au savoir, que l'on oublie souvent quand il est question d'éthique. Intégrité, engagement, réflexivité, rapport rationnel et symbolique sont autant de qualités transposables au rapport que l'enseignant entretient aux différents savoirs, rapport qui, bien sûr, influence le rapport au savoir de l'élève. Il s'agit d'explorer non seulement l'aspect formel des savoirs, mais également leur aspect symbolique en tant que patrimoine culturel. Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser le concept et l'image, situer les concepts dans l'histoire interne des savoirs et dans leur contexte historicoculturel, expliquer la signification des apprentissages effectués par l'élève : les savoirs et les compétences, leur signification pour la personne, mais également pour celle-ci dans son rapport aux autres et à la société.

Conclusion

En conclusion, bien que la théorie aristotélicienne semble loin de notre contexte socioculturel, on peut voir que dans sa version actualisée, elle peut donner des assises aux orientations éthiques qui peuvent soutenir

un rapport à l'autre empreint du souci de l'autre dans l'enseignement ou, plus largement, en situation d'interaction éducative. Cette éthique, dans la société fragmentée de la modernité avancée, peut se poser en termes de liens à instituer : liens avec les autres membres de la profession, en vue d'établir les normes éthiques, la visée du Bien, dans une éthique partagée, aussi bien que liens interpersonnels avec l'élève, dans le rapport à l'autre et à soi, institués par l'appel à l'univers de la rationalité et de la sensibilité, à l'ordre formel et symbolique du discours.

Éthique et déontologie peuvent être pensées en termes de complémentarité, et le soi et les autres en termes de réciprocité, en tenant compte de l'asymétrie de la relation enseignant-élève. Car la réciprocité n'exprime pas nécessairement un rapport d'identité. Elle est une condition de construction de l'altérité, celle qui conjugue affect et intellect dans une éthique du lien.

Bibliographie

Anadón, M., Y. Bouchard, C. Gohier et J. Chevrier (2001). « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 26, nº 1, p. 1-17.

Anadón, M., C. Gohier, J. Chevrier et Y. Bouchard (2004). « La construction identitaire dans le parcours de formation initiale de l'enseignant », dans F. Lerbet-Sereni (dir.), *Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation*, Pau, AFIRSE, p. 22-38.

Aristote (1965). *L'éthique de Nicomaque*, Paris, Garnier-Flammarion.

Buber, M. (1969). *Je et Tu*, Paris, Aubier.

Carbonneau, M. (1993). « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignant : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, nº 1, p. 33-57.

Chevrier, J., C. Gohier, M. Anadón et S. Godbout (2007). « Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes : dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire », dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 137-168.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Conrad, D.L. (1971). « Ethics of teaching ; Code of ethics », *The Encyclopedia of Education*, USA, MacMillan Co. et Free Press, p. 426-435.

Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique (2007). *Code de déontologie*, <http://www.bctf.bc.ca/francais/FECB/coededEthique.html>, page consultée le 6 juin 2007.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard.

Gohier, C. (1997). « Identité professionnelle et formation des maîtres : le pourquoi, le quoi et le comment », dans R. Féger (dir.), *Actes du 4e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada de l'Association francophone des doyennes et doyens, des directrices et directeurs d'éducation du Canada (AFDEC) : L'éducation face aux nouveaux défis*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 241-249.

Gohier, C. (1998). « Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire », dans A. Giroux (dir.), *Repenser l'éducation, Repères et perspectives philosophiques*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 189-214.

Gohier, C. (1999). « Mise en échec de la séduction », dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 123-135.

Gohier, C. (2002a). « L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation », dans C. Gohier (dir.), Les finalités de l'éducation [Numéro thématique]. *Éducation et francophonie*, vol. 30, no 1, printemps, <http://www.acelf.ca/revue/XXX-1/index.html>, 15 p.

Gohier, C. (2002b). « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieur », dans M. Tardif et D. Mujawamariya (rédacteurs invités), Enseignement et cultures [Numéro thématique], *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, no 1, p. 215-236.

Gohier, C. (2005). « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et Former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 41-60.

Gohier, C. (2007a). « L’art de l’orientation de la conduite humaine en enseignement : Pour une éthique du lien », *Les sciences de l’éducation pour l’ère nouvelle,* vol. 40, nº 2, p. 125-141.

Gohier, C. (2007b). « Éthique et déontologie en enseignement : une question de liens », *Enjeux pédagogiques.* Bulletin de la Haute École Pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel. [En ligne] Accès : <http://www.hep-bejune.ch/fr/bulletin.hep.asp>, nº 5, février, p. 11-12.

Gohier, C. (à paraître). « Les trois temps ricœuriens du développement du souci de l’autre en formation des maîtres ». Attestation, sollicitude, reconnaissance. Le cercle éthique, dans D. Simard et A. Kerlan (dir), *Ricœur et la pensée éducative,* Québec, Les Presses de l’Université Laval.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). « La construction identitaire de l’enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l’éducation,* vol. XXVII, nº 1, p. 3-32.

Gohier, C., J. Chevrier et M. Anadón (2007). « Future teachers’ identity : Between an idealistic vision and a realistic view », *McGill Journal of Education,* <http://mje.mcgill.ca>, vol. 42, nº 1, p. 141-156.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l’école : Prendre le virage du succès,* Québec, ministère de l’Éducation.

Gouvernement du Québec. *Loi sur l’instruction publique*, L.R.Q, c. I-13.3.

Hare, W. (1993). *What Makes a Good Teacher,* Ontario, The Althouse Press.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d’une profession*, Neuchâtel, Delachaux et Niestle.

Lessard, C. (1986). « La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune », *Repères, essais en éducation,* Université de Montréal, nº 8, p. 135-189.

Levinas, E. (1968). *Totalité et infini, essai sur l’extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff.

Levinas, E. (1991). « De l’être à l’autre », dans F. Lenoir (dir.), *Le temps de la responsabilité*, Paris, Fayard, p. 243-245.

Louvet, A. et S. Baillauquès (1992). *La prise de fonction des instituteurs*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.

Lyotard, J.F. (1979). *La condition postmoderne,* Paris, Éditions de Minuit.

MacIntyre, A. (1997). *Après la vertu, Étude de théorie morale*, Paris, Presses universitaires de France.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

Nias, J. (1986). *Teacher Socialisation : The Individual in the System*, Australie, Deakin University Press.

Nias, J. (1987). *Seeing Anew : Teachers' Theories of Action*, Australie, Deakin University Press.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2006). *Normes de déontologie de la profession enseignante*, <http://www.oct.ca/fr/college Publications/PDF/ethics>, page consultée le 6 juin 2007.

Perrenoud, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, nº 1, p. 59-76.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Trois études, Paris, Stock.

Smart, D.W. (1997). « A conception of professional ethics for teaching », Paper presented at the Canadian Association of Philosophy of Education, juin, St. John's, Newfoundland.

Woods, P. (1986). « Strategies, commitment and identity, making and breaking the teacher role », dans J. Nias (dir.), *Teacher Socialisation : The Individual in the System*, Australie, Deakin University Press.

CHAPITRE

2

Le minimalisme déontologique
Raisons sociologiques et pertinence éthique à l'heure du pluralisme moral

Eirick Prairat
Nancy-Université, LISEC

> Beaucoup de professions se sont dotées de chartes d'éthique au cours des dernières années, ce qui les a obligées à un considérable travail d'explicitation et de justification de leurs principes et de leurs procédures. Définir des règles qui puissent garantir le bon déroulement d'une activité et permettre que soient respectés les intérêts des personnes concernées et de l'ensemble de la communauté est fondamental. […] Derrière cette préoccupation pour les codes et les règles, on peut lire aussi l'espoir que soit mise en place une possibilité de réflexion et de questionnement sur la légitimité des règles, sur le bien qui est visé par chaque activité, sur la manière dont les pratiques s'inscrivent dans la communauté sociale, espoir qui dépasse le cadre de la déontologie et serait proprement morale. (Canto-Sperber, 2001, p. 90-91)

Il est utile et pertinent d'introduire une charte de déontologie dans les métiers de l'enseignement, telle est notre thèse. Dans la première section, nous faisons quelques rappels théoriques et présentons brièvement l'idée de minimalisme déontologique. Dans les deux sections suivantes, nous examinons les arguments *pro et contra* l'option déontologique et montrons qu'elle renferme de réels bénéfices, notamment pour les professionnels de l'enseignement. Enfin, dans la quatrième et dernière section, il ne s'agit plus de justifier, au plan sociologique, le choix déontologique ou d'en mesurer l'utilité, mais d'en apprécier, dans une forme minimaliste, la pertinence éthique à l'heure du pluralisme moral.

Précisions liminaires

Déontologie, conséquentialisme et vertuisme

Il importe de ne pas confondre la déontologie, au sens où nous l'entendons dans ce texte, avec ce qu'il est convenu d'appeler au plan des éthiques normatives l'éthique déontologique ou éthique de la règle, ou encore éthique du devoir. On doit cette dernière orientation à Kant. Elle consiste à substituer à une posture orientée vers la poursuite du Bien – que celui-ci soit entendu comme une réalité transcendante, un ordre, un ensemble de biens objectifs ou une perfection personnelle – une attitude qui pose la question de ce qui doit être impérativement fait. Dans la perspective kantienne, une action est morale quand elle est accomplie par devoir, c'est-à-dire par pur respect de l'impératif catégorique. Outre les approches déontologiques dont l'éthique kantienne est la figure de proue, la philosophie morale reconnaît deux autres approches normatives : l'approche conséquentialiste (dominée par le courant utilitariste) et l'approche vertuiste (ou éthique de la vertu). Disons quelques mots sur ces deux dernières approches normatives.

L'éthique utilitariste, dans sa version classique, apprécie la moralité d'un acte en regard de la somme des bienfaits que celui-ci procure à la communauté. « Le plus grand bien-être pour le plus grand nombre », telle est la règle d'or et le mot d'ordre de l'utilitarisme classique. Quant à l'éthique de la vertu, encore appelée éthique arétique (de *arètè*, la vertu en grec) et qui connaît de nombreuses variantes, elle fait de la quête et de l'exercice de la vertu le chemin qui mène à l'accomplissement de soi, souverain bien où se réconcilient bonheur et perfection morale. Cette éthique primitivement théorisée par Aristote a été reprise à la fin des années cinquante par des auteurs anglo-saxons tels que Elizabeth Anscombe, Alasdair MacIntyre ou encore Philippa Foot. Précisons que l'éthique de la vertu doit affirmer, pour apparaître comme une théorie morale indépendante des perspectives conséquentialiste et déontologique, « qu'être vertueux est le but de la morale et non pas seulement un bon moyen d'agir justement ou de faire en sorte qu'il y ait le plus de bien possible dans l'univers » (Ogien, 2007, p. 63).

Minimalisme et maximalisme

Si on se place maintenant d'un point de vue plus surplombant, méta-éthique, on peut subsumer les trois éthiques normatives que nous venons de présenter (la règle, l'utilité et la vertu) sous deux grandes catégories : déontologique et téléologique. Elles représentent deux univers de pensée, deux grandes manières de poser les questions morales. Dans la première, on parle en termes d'obligations, d'actes à faire et à ne pas faire, d'exigences qui s'imposent *a priori* et sans restriction à des sujets jugés rationnels. La seconde catégorie parle plus volontiers en termes de visée, que celle-ci soit une perfection personnelle à atteindre (éthiques de la vertu) ou encore un état du monde à promouvoir (utilitarisme). Cette distinction (déontologique/téléologique), aujourd'hui commune, est partagée par l'ensemble des spécialistes des questions morales. Une seconde grande distinction, notamment défendue par Ruwen Ogien, tente d'organiser le champ moral selon deux autres catégories : celles du maximalisme et du minimalisme.

Ruwen Ogien définit le minimalisme de deux manières. Tout d'abord est minimale une éthique qui « se résume au souci d'éviter de nuire délibérément à autrui », c'est-à-dire qui prend acte de l'asymétrie entre le rapport à soi et le rapport aux autres et réfute par conséquent l'idée de devoirs envers soi-même (Ogien, 2007, p. 12). Est également minimale une éthique qui reste neutre à l'égard « des idéaux de la vie bonne » (*Ibid.*, p. 168). Cette seconde définition nous intéresse plus particulièrement, car notre projet est précisément de proposer une déontologie qui reste silencieuse sur les mobiles de l'engagement professionnel et sur ce que l'on peut appeler l'excellence pédagogique. Le minimalisme déontologique apparaît alors comme la forme de régulation la mieux adaptée aux univers marqués par la complexité et la pluralité, comme nous le montrerons dans la dernière section de ce texte.

Définition et fonctions d'une déontologie professionnelle

Précisons maintenant l'idée de déontologie professionnelle qui, elle, relève de l'éthique appliquée. L'objet d'une déontologie professionnelle est d'inventorier les règles et recommandations qui s'adressent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche. Une déontologie n'a donc pas une vocation spéculative mais une visée pratique, en définissant pour une profession donnée, à partir de son axiologie, un socle commun de règles et de principes. Mais on ne comprend vraiment ce qu'est une

déontologie, c'est-à-dire que l'on en mesure pleinement les enjeux, que si nous complétons cette définition par une réflexion sur ses fonctions. À quoi sert une déontologie professionnelle ?

Une déontologie est d'abord là pour organiser un groupe de professionnels en lui donnant des points de repères pour s'orienter dans des contextes de travail difficiles. Elle est là pour éclairer des praticiens dans l'exercice de la décision. Loin d'être un carcan qui les enferme, elle est un guide pour assumer une responsabilité en acte, pour trouver des réponses à ce qui ne va plus de soi ou à ce qui n'est jamais vraiment allé de soi. Ainsi envisagée, elle n'est nullement un instrument de disciplinarisation même si, en raison de sa dimension collective, elle est inévitablement marquée par un certain formalisme. C'est aussi un texte qui participe à la définition d'une identité professionnelle en précisant, par-delà la spécificité d'un champ d'activités, l'ontologie d'une pratique. Qu'est-ce que bâtir pour un architecte ? Qu'est-ce qu'informer pour un journaliste ? Qu'est-ce que prodiguer des soins pour un médecin ? Une déontologie est toujours un texte qui, in fine, répond à la question *« quid ? »*.

Enfin, une déontologie précise les bonnes et les mauvaises pratiques. Il ne s'agit pas, en l'occurrence, de jeter l'anathème sur certaines pratiques pédagogiques et à rebours de dicter le « pédagogiquement correct ». Une déontologie enseignante n'a à fixer ni standards didactiques ni canons pédagogiques, mais doit proposer des critères socioéthiques qui permettent de récuser ou de valider certaines pratiques. Une déontologie identifie les pratiques douteuses, ambiguës ou illégitimes pour ne retenir que celles qui méritent d'être retenues. À la limite, une déontologie n'invente rien, ne crée pas de nouvelles normes, mais se contente d'interdire ou de valider certaines régularités déjà à l'œuvre dans les pratiques professionnelles. Dans toute profession, il y a des choses à faire et à ne pas faire. En ce sens, elle est une sorte de sagesse ou de mémoire collective issue des débats qui traversent et travaillent une profession.

Raisons sociologiques

Affirmer l'utilité et l'intérêt de la perspective déontologique, c'est mettre au jour les bénéfices que procure, d'abord pour les professionnels, l'adoption d'une déontologie, et ce, en regard d'un contexte de travail. Dans un premier temps, nous présentons les raisons qui militent en faveur de

l'introduction d'une charte de déontologie puis, dans un second temps, nous examinons les arguments mis en avant par ceux qui récusent une telle orientation.

L'habitus et la règle

L'appartenance à un corps devient problématique lorsque celle-ci ne repose plus sur l'existence d'un habitus partagé, c'est-à-dire sur l'existence d'un ensemble incorporé de règles de perception et d'action. Car ce sont ces *patterns* qui fédèrent les professionnels d'une même branche d'activité et les rendent socialement visibles comme tels vis-à-vis de l'extérieur. L'effritement, l'affaiblissement, voire la disparition d'un habitus commun, quelle qu'en soit la raison – par exemple un recrutement social plus diversifié – appelle une externalisation et une explicitation des principales règles qui définissent une pratique professionnelle. Lorsqu'il n'y a plus d'habitus partagé, le sentiment d'appartenance à un groupe se fait par une allégeance collective et déclarée à un ensemble de principes et de règles.

Dans un corps socioprofessionnel marqué par la pluralité des références morales, culturelles et pédagogiques, l'explicitation des règles semble être un exercice obligé pour résister aux forces centrifuges et maintenir une relative unité professionnelle. Il y a une dialectique du dedans et du dehors, de l'endogène et de l'exogène, qui est aussi une dialectique de l'implicite et de l'explicite, de l'habitus et de la règle. « Dès lors, écrit justement Joël Roman, que prévaut l'individualisme des conduites, des références morales, des valeurs auxquelles on se réfère, la seule règle commune permettant la coexistence se doit d'être explicitée, codifiée dans des textes et actionnée par des procédures. À partir du moment où il n'est plus possible de faire fond sur un implicite commun, nos relations avec les autres doivent être régulées par la loi. » (Roman, 1998, p. 55) En d'autres termes, plus nous sommes indépendants, plus nous avons besoin de règles. L'instauration d'un code de déontologie, par l'explicitation des règles du jeu, réactive le sentiment d'appartenance à un corps lorsque celui-ci tend à s'étioler.

L'espace de l'agir qualifié

Face à la dispersion extensive et à l'accroissement potentiel des tâches liées à la complexification des activités professionnelles, un code de déontologie permet de fixer ou de réaffirmer les contours d'une pratique

professionnelle. Il précise et, par là même, stabilise les tâches assignables, en droit, à un professionnel. Même si entre le droit et le fait, entre le travail prescrit et le travail réel, il y a toujours un écart, une différence, l'argument n'en garde pas moins sa pertinence. Un code de déontologie permet d'établir une *orthopraxis*, c'est-à-dire une sorte d'orthodoxie professionnelle entendue en termes d'interventions prévisibles (Vincent, 2001, p. 48). La mise au jour de ce que l'on pourrait appeler le domaine de définition d'une pratique devient un enjeu d'autant plus important que les professionnels ont à s'articuler à d'autres professionnels appartenant à d'autres branches d'activité.

Plus un professionnel est impliqué dans un jeu complexe de coopération interprofessionnelle, plus il ressent ou peut ressentir le besoin que soit précisé son domaine propre d'activité. Lorsqu'une coopération professionnelle s'établit dans un contexte fortement hiérarchisé, les ajustements se font généralement de manière autoritaire et unilatérale. Mais lorsque cette coopération mobilise des professionnels qui n'entretiennent pas entre eux des rapports de subordination, les arrangements s'établissent de manière tâtonnante et empirique. C'est dans cette seconde situation que l'exigence de délimitation se révèle utile car, en produisant de la lisibilité, elle facilite les accords et les ajustements. Un code de déontologie définit donc, *in fine*, le domaine de compétence du professionnel, l'espace de l'agir qualifié (*Ibid.*, p. 50).

Assurance psychologique et sécurité juridique

Face à des situations professionnelles de plus en plus complexes, les professionnels peuvent se sentir désorientés, paralysés. « Si la demande de déontologie possède un fondement de légitimité, note Jean-Pierre Obin, elle réside sans doute dans la difficulté croissante des fonctionnaires de l'Éducation nationale d'exercer leur liberté professionnelle » (Obin, 1994, p. 12). Assurance psychologique mais aussi et surtout sécurité juridique. Les enseignants, comme tout fonctionnaire, bénéficient d'une protection juridique. Cela dit, on assiste à une montée progressive du nombre des affaires, même si les chiffres restent modestes eu égard au nombre de jeunes scolarisés. Le fait nouveau et inquiétant est que les parents n'hésitent plus aujourd'hui à contester en justice la plus banale des décisions scolaires. C'est aujourd'hui l'ensemble de la vie scolaire qui est sous le regard du juge (orientation, sanction, tenue vestimentaire). La qualité de l'enseignement, qui est au cœur de l'école, est encore

épargnée, mais pour combien de temps… Nous entrons dans une société où tend à exister, sur le modèle américain, une incrimination juridique virtuelle permanente.

Un code de déontologie, en définissant la compétence en termes d'obligation de moyens, et non de résultats, en prescrivant des protocoles à suivre et des comportements à éviter, travaille à distinguer l'échec de la faute et à restaurer l'échec comme issue toujours possible d'une situation. En séparant clairement l'échec de la faute, il tend à fournir, *a priori*, les arguments pour une relaxe en cas de poursuite juridique. Expliquons-nous. Un code de déontologie prescrit ce qui doit être fait ou évité impérativement dans certaines situations précises. Si l'objectif n'est pas atteint ou si la situation tourne mal, cela ne saurait être imputé au professionnel qui a fait ce qu'il devait faire, mais aux circonstances, à la malchance, à la logique même de l'événement. Le fait que la situation n'ait pas abouti n'est pas imputable à un manquement ou à une négligence, ce n'est donc pas une faute mais un échec au sens où l'ensemble des conditions, dont certaines étaient par définition imprévisibles, n'étaient pas réunies pour que la situation se réalise. Dans une « société de plaignants », un code de déontologie est un dispositif éthicojuridique qui tend à réduire les risques de recours juridiques en rendant visible ce qui devait être fait normalement – et de manière minimale – dans telle ou telle situation précise.

L'affaiblissement de la caution statutaire

L'argument part d'un constat partagé : le déficit croissant de légitimité du statut dans nos sociétés (Vincent, 2001). Être titulaire, c'était savoir faire ; le titre était perçu comme la garantie indiscutable de compétences et de savoir-faire. Le statut, il y a encore peu, garantissait *a priori* la qualité des pratiques. C'est ce lien analytique statut/compétences qui est aujourd'hui en train de se défaire, c'est cette équation que l'on conteste volontiers avec, disons-le, une primauté accordée à la compétence, entendue comme aptitude à mobiliser et à combiner *in situ* des ressources inscrites dans des contextes complexes et originaux. La personne compétente est celle qui sait construire des réponses pertinentes pour gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes.

Une telle définition amène à distinguer formation et professionnalisation. Si la formation vise à enrichir le capital des ressources incorporées, à s'entraîner à leur combinaison et à leur mobilisation, la professionnalisation ajoute à la formation l'organisation de situations

de travail plurielles où s'expérimente, *in re*, la construction effective des compétences. Dès lors que le statut n'immunise plus contre le soupçon ou le discours réprobateur de l'incompétence, le professionnel est alors dans l'obligation réitérée de faire ses preuves, de signifier et de manifester qu'il est compétent. Un code de déontologie est un trait d'union qui rapproche statut et compétences. C'est une arme anti-soupçon qui repose sur l'attestation, ou plus exactement, sur la mise en acte dans une extériorité visible d'un ensemble de compétences.

L'exigence de transparence

Depuis trois à quatre décennies – le processus est assez difficile à dater – nous assistons à une lente érosion de la légitimité traditionnelle de l'école. C'est une évolution majeure qui mérite quelques explications. Jadis, la légitimité de l'école était institutionnelle. La noblesse de ses missions – transmettre des univers symboliques et former le citoyen – suffisaient à la garantir. La manière dont celle-ci s'acquittait de sa tâche était l'objet d'une préoccupation parentale plutôt distante. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. L'école ne peut plus faire l'économie d'une information et d'une explication sur son projet d'établissement, sur son mode de fonctionnement ainsi que sur les dispositifs et les procédures disciplinaires qu'elle utilise. La légitimité de l'école est aujourd'hui une légitimité mixte : institutionnelle et fonctionnelle. Il s'agit donc moins d'une crise que d'une transformation de celle-ci, ou plus exactement, d'un glissement vers une légitimité de nature procédurale.

Cette demande de transparence exige de l'école un ajustement à deux niveaux. Le premier regarde le fonctionnement institutionnel des établissements. Il convient notamment de préciser les projets et les objectifs, d'expliciter les modes d'organisation et les dispositifs de régulation. Le second concerne les différents acteurs dans leur pratique quotidienne. Quelles sont leurs prérogatives, leurs tâches, leurs obligations de service, ce qu'ils doivent faire et ne pas faire ? C'est moins une conformité didactique qu'une lisibilité déontologique qui est exigée des enseignants. Le déplacement de la légitimité de l'institution scolaire met l'accent sur la dimension éthique du métier et, au-delà, sur le rôle et la place de l'enseignant au sein de l'institution (Prairat, 2002).

L'examen des objections

Nous voudrions maintenant examiner, de manière attentive, les principaux arguments que l'on met habituellement en avant pour refuser l'orientation déontologique.

La spécificité du faire pédagogique

Une pratique pédagogique est non seulement identifiable par un début et une fin, mais aussi par une série d'actes que l'on peut rapporter à ce que Gilbert Vincent appelle « une unité de dessein » (2001, p. 45). N'y a-t-il pas un risque, avec l'introduction d'un code de déontologie, de voir la pratique pédagogique se transformer en un agir technicisé, en une suite d'opérations et, par conséquent, d'assimiler l'enseignant, éthiquement défini comme singulier, en un simple opérateur ? En d'autres termes, et plus fondamentalement, le travail éducatif n'est-il pas par définition rétif à toute approche déontologique dans la mesure même où l'aspect éthique et la dimension technique sont indissociables ? Les moyens techniques mis en œuvre dans le travail pédagogique ne sont jamais neutres axiologiquement. De plus, l'enseignant évolue dans un espace sociosymbolique (la classe), où la qualité de la relation qu'il entretient avec les élèves contribue directement à la qualité du travail d'apprentissage. C'est parce que le faire pédagogique est un mixte indissociable qu'il est rebelle, en son fond même, à une réglementation *a priori*. En d'autres termes, c'est parce que le faire pédagogique est d'emblée éthique qu'il est partiellement réfractaire à une mise en forme déontologique.

Si l'objection n'est pas sans intérêt, elle n'est pas totalement irréfutable, et ce, pour deux raisons. Une médiation pédagogique peut être saisie et analysée d'un triple point de vue : praxéologique, didactique et axiologique, et il est toujours possible en droit, comme l'a bien montré Philippe Meirieu, d'identifier et d'isoler chacune de ces dimensions (Meirieu, 1991). Par ailleurs, l'enseignant est dans la même situation que le médecin. L'espace de la rencontre thérapeutique et la manière dont le médecin l'habite a une incidence indirecte sur la qualité des soins, mais cela ne signifie pas que l'on ne peut pas dissocier geste technique et qualité relationnelle. On peut faire un raisonnement analogue à propos de l'enseignant en disant que s'il existe bel et bien un effet d'attente, il n'en reste pas moins vrai que les dimensions didactique et relationnelle

du travail pédagogique sont partiellement détachables. Il n'est d'ailleurs pas rare que les rapports pédagogiques des corps d'inspection en produisent des analyses et des commentaires séparés.

Réglementation ou sagacité herméneutique

Un code de déontologie est pertinent lorsqu'il fournit au professionnel des repères et des points d'appui pour orienter son action dans les situations difficiles qu'il peut rencontrer. Dans la mesure où les univers socioprofessionnels évoluent, les codes de déontologie évoluent de pair. Le code des médecins français, pour citer un exemple classique, en est aujourd'hui à sa quatrième édition (1947, 1955, 1979, 1995) ; mises à jour nécessaires pour adapter les règles professionnelles du métier aux réalités changeantes des contextes social, juridique et scientifique. L'évolution d'un code de déontologie ne doit pas seulement être pensée en termes d'adaptation, mais aussi en termes de redéfinition des missions professionnelles. Avec le temps, les codes de déontologie deviennent plus substantiels, effet quasi-mécanique des révisions successives ; de 79 articles en 1947, le code des médecins français est passé à 112 en 1995.

Un code de déontologie peut envisager les différentes facettes d'un métier, inventorier un maximum de situations critiques, il ne saurait pour autant les recenser toutes. Il y aura toujours un cas imprévu, une conjoncture nouvelle, une situation inédite. Il y a là, pour certains détracteurs de l'orientation déontologique, une insuffisance principielle. Il conviendrait alors de préférer à toute réglementation, par définition toujours incomplète, un art de juger. L'argument n'est guère convaincant. Nous connaissons la thèse désormais classique de Ronald Dworkin (1994) à propos de la complétude du droit. Le droit est complet ou plus exactement il est « complétable », nous dit Dworkin, car il est constitué de règles et de principes. Or, si la règle est univoque, le principe, par sa nature éthicojuridique, est tendanciellement équivoque.

D'où pour Dworkin la possibilité offerte au juge, dans des situations difficiles où le cas à traiter n'est pas immédiatement subsumable sous une règle, d'engager un travail herméneutique, le libérant d'une éventuelle accusation de déni de justice. Il en est de même pour la normativité déontologique qui, par son hétérogénéité même, rend possible et appelle une forme de « sagesse pratique » (Ricœur, 1990, p. 313). De manière générale, il est pertinent de rappeler que toute norme sociomo-

rale, dans la mesure où elle n'enferme jamais les règles de son application, appelle une « sagacité herméneutique » (Guibet-Lafaye, 2006, p. 74) et, qu'à l'inverse, celle-ci présuppose un cadre qui l'oriente.

Le retour de l'hétéronomie

C'est le philosophe canadien Charles Taylor qui a attiré notre attention sur le développement de l'éthique de l'authenticité dans la culture moderne. Au-delà de l'exigence d'autonomie qui demande au sujet de se déterminer par lui-même et d'assumer ses actes, l'exigence d'authenticité l'appelle à être lui-même et à pleinement réaliser les potentialités qui le singularisent. Nouvelle montée de l'individualisme, mais n'entendons pas ce terme en un sens négatif, comme un synonyme d'égoïsme et de retrait, mais en un sens positif, moral, comme souci de s'autodéfinir (Taylor, 1994). « Être sincère envers moi-même signifie être fidèle à ma propre originalité, et c'est ce que je suis seul à pouvoir dire et découvrir. En le faisant, je me définis du même coup. Je réalise une potentialité qui est proprement mienne. Tel est le fondement de l'idéal d'authenticité » (*Ibid*., p. 37).

Il peut paraître surprenant, à l'heure où l'authenticité devient un des traits distinctifs de la modernité, d'en appeler dans le même moment à l'instauration de codes qui, d'une certaine manière, signent le retour de l'hétéronomie. À moins de penser l'homme moderne, hypothèse plausible, comme fondamentalement marqué par l'ambivalence, c'est-à-dire demandeur à la fois d'autonomie et de sécurité, d'originalité et de conformisme (Canto-Sperber, 2001). C'est en tout cas sur cette question de l'hétéronomie que se greffe la critique de Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999). L'outil déontologique n'est-il pas susceptible de devenir une arme disciplinaire ? En entrant dans la panoplie de la nouvelle gestion managériale, le code de déontologie ne tend-il pas à se transformer en un cahier des charges et à devenir un outil de contrôle des salariés : contrôle indirect, contrôle à distance qui vient prendre le relais d'une surveillance directe, devenue physiquement difficile et psychologiquement insupportable. On peut déjà répondre à cet argument en disant qu'il convient d'examiner le contenu précis du code en question et l'orientation générale qui le commande.

On peut risquer une réponse plus substantielle en précisant les deux sens que renferme le concept de responsabilisation. Le premier sens, placé sous le signe de la contrainte et de la surveillance, est un

appel à plus de contrôle. La responsabilisation s'inscrit ici dans une orientation clairement disciplinaire. En un second sens, responsabiliser consiste à accorder un supplément de pouvoir, à faire confiance aux acteurs et à en appeler à leur esprit d'initiative. Responsabiliser, c'est accroître leur autonomie, élargir leurs possibilités d'action, et ce, dans le respect d'un ensemble de principes et d'obligations générales qui définissent un cadre. Il n'y a donc aucune nécessité à lier systématiquement, comme le font certains auteurs, déontologie et stratégie de contrôle.

Inflation textuelle ou dissémination déontologique

Cet argument évoque l'inflation des recommandations législatives et réglementaires relatives au métier d'enseignant. Il ne serait par conséquent guère utile de prévoir un nouveau texte. Qu'en est-il vraiment ? Les droits et les obligations des enseignants français sont définis par deux textes : la loi nº 83-634 du 13 juillet 1983 et la loi nº 84-16 du 11 janvier 1984. Il ressort que les droits relèvent de deux catégories : les droits liés à la qualité de fonctionnaire et ceux reconnus au titre de citoyen. Dans la première catégorie, on y trouve la garantie d'un recrutement impartial, d'une titularisation, d'une carrière, d'une rémunération, de congés ou encore la représentation au sein d'organismes paritaires. La seconde, conforme à l'idéal politique de la citoyenneté, regroupe la liberté de conscience, d'expression, d'opinion, le droit de vote, de grève ou encore la liberté syndicale. Côté obligations, il faut mentionner les devoirs traditionnels de la fonction publique – tels que servir et obéir – et les obligations nouvelles de transparence, de responsabilité et de discrétion.

À ces deux textes généraux s'ajoutent les décrets, circulaires, arrêtés et notes de service produits à différents niveaux par les responsables de la mise en application des lois (ministre de l'Éducation nationale, recteurs, inspecteurs). Ces textes précisent et organisent des obligations de service telles que l'obligation d'assister au conseil de classe, de suivre une formation, d'accepter une inspection ou encore d'assurer un examen. Ils mentionnent, il est vrai, de manière explicite, des recommandations d'ordre déontologique comme l'atteste le récent décret concernant le rôle et la place des parents au sein de l'école ou les dernières recommandations du Haut Conseil de l'Éducation relatives à la formation des maîtres. Des textes et des préconisations qui parti-

cipent à un véritable processus de dissémination déontologique peu efficace puisque favorisant, comme l'a bien vu Agnès Van Zanten (2001), la prolifération d'éthiques contextualisées.

L'ultime objection

C'est la dernière, celle que l'on invoque avant de rendre les armes. Si la perspective déontologique est intéressante, voire souhaitable, elle n'est en revanche guère applicable, notamment dans la fonction publique. Il est aisé de faire remarquer qu'il existe des corps de la fonction publique déjà dotés d'une déontologie. Cela étant, l'argument le plus probant est celui que l'on peut tirer des travaux de Jean-Louis Mouralis sur la déontologie médicale. Le code de déontologie, relève ce spécialiste, reconnaît comme valable l'exercice salarié de la médecine. « Le fait pour un médecin d'être lié pour l'exercice de sa profession par un contrat ou un statut à un organisme public ou privé, ne diminue en rien l'intensité de ses devoirs professionnels » (Mouralis, 1997, p. 306).

Non seulement la déontologie s'applique, mais elle n'en est que plus utile pour le professionnel, car elle réduit la subordination inhérente à la qualité de salarié aux seules sujétions relatives aux conditions de travail (lieu, horaires, conditions matérielles). Dès lors, l'indépendance du médecin reste intacte dans le domaine strictement médical et peut même l'amener, le cas échéant, à repousser des ingérences de son employeur sur ce terrain. Ce faisant, nous dit Jean-Louis Mouralis, il ne commettrait aucune faute professionnelle. Il faut alors inverser la logique argumentative et dire qu'une déontologie est d'autant plus souhaitable que le contrat de travail est exigeant, d'autant plus souhaitable qu'elle est, en droit, toujours possible.

Arguments éthiques

Dans cette dernière section, nous précisons le contenu et la forme d'une déontologie enseignante. Il ne s'agit plus de défendre le choix déontologique en tant que tel, mais d'en éprouver la pertinence éthique dans un contexte sécularisé et pluraliste. Dans un premier moment, nous faisons un retour sur la notion de minimalisme déontologique.

La triple caractéristique du minimalisme déontologique

Si une profession n'est ni une association (un rassemblement volontaire de personnes), ni une communauté (un groupe de personnes partageant une même conception du bien), elle n'en a pas moins un élément fédérateur qui est son utilité publique. Ce qui relie les membres, au sein d'une profession, n'est ni ce qu'ils sont, ni ce qu'ils entendent devenir, mais ce qu'ils ont à faire ensemble. Une déontologie enseignante doit donc comporter un préambule qui énonce les missions enseignantes et décline les valeurs professionnelles attachées à leur exercice. L'option d'une déontologie dite faible (ou minimalisme déontologique) signifie dans cette perspective trois choses. Tout d'abord, que les normes doivent être peu nombreuses. Il doit s'agir d'un texte court articulé autour de quelques articles-clés, d'un texte de référence sur lequel on peut prendre appui pour agir et faire des arbitrages (principe de sobriété).

Ensuite, les obligations ne doivent pas être « chimériques » mais raisonnables, pour pouvoir être imposées et acceptées de tous. Ce qui est en jeu ici, c'est la stabilité au sens où l'entend Rawls. Pour ce dernier, des institutions justes sont dites stables lorsqu'elles permettent d'acquérir « un sens suffisant de la justice » et peuvent faire l'objet d'un consensus dans une société plurielle (Rawls, 2006, p. 179-183). Une déontologie doit travailler à donner à l'ensemble d'une profession ce que nous pourrions appeler, de manière analogique, « un sens suffisant de la morale » (principe de stabilité). La réflexion morale et l'agir éthique exigent pour se développer « une morale déjà là qui lui donne son contexte de sens » (Canto-Sperber, 2001, p. 73). Enfin, le minimalisme déontologique est une option qui fait silence sur l'excellence pédagogique – la modalité jugée la plus pertinente pour faire apprendre – et sur les mobiles de l'engagement professionnel ; c'est-à-dire sur ce qui atteste de l'irréductible pluralité de la communauté enseignante (principe de neutralité). Tel est le paradoxe d'une déontologie moderne : être structurée à partir d'un lieu vide. Toute déontologie qui se hasarderait à énoncer les « bonnes raisons » d'entrer dans le métier et à prescrire la norme pédagogique ruinerait et le crédit et la liberté des praticiens.

Telles sont les trois caractéristiques que l'on peut assigner à l'idée de minimalisme déontologique. Nous aurions tort d'assimiler l'idée minimaliste à une révision à la baisse des exigences morales, car les acteurs sociaux ne veulent pas seulement obéir à des normes, ils veulent aussi, en bien des occasions, manifester la valeur de leur activité. Pour

cela, ils se démarquent des comportements les plus communs par des attitudes surérogatoires, agissant souvent mieux qu'on ne le fait d'ordinaire. Bref, comme le note Pierre Livet, « ils transforment le domaine des normes en un domaine de valeurs » (2006, p. 37-38).

Une orientation compossible avec le pluralisme éthique contemporain

Élaborer une déontologie consiste à se mettre d'accord sur un ensemble de normes et de procédures sans préjuger des raisons dernières qui fondent cet accord. En effet, les partisans d'une option conséquentialiste ou les tenants d'une lecture kantienne peuvent très bien adopter les mêmes normes de conduites (pensons au devoir de réserve) tout en ayant des raisons morales personnelles très différentes de les adopter. Ce qui compte, dans une perspective déontologique, c'est d'en arriver à des normes et à des procédures communes sans être tenu d'adhérer à l'ensemble des raisons disponibles qui seraient à même de légitimer ces normes.

La recherche de points d'accord – car il s'agit bien de cela avec une déontologie – dispense les acteurs sociaux d'endosser ce que nous pourrions nommer avec Rawls une « doctrine compréhensive » (Rawls, 2006, p. 4), c'est-à-dire un ensemble d'options éthiques particulières et de considérations personnelles relatives au sens de l'enseignement. L'orientation déontologique est une perspective qui s'accorde avec « le fait du pluralisme », trait moderne de toute culture professionnelle ; elle offre ainsi la possibilité de consensus normatifs dans des univers socioprofessionnels marqués par le dissensus éthique en résultant d'un « consensus par recoupement » (*overlapping consensus*), c'est-à-dire d'un accord pratique sur des normes et des procédures de nature éthico-juridique entre protagonistes ayant des motivations professionnelles et des convictions morales différentes (Rawls, 2000).

C'est une banalité de dire aujourd'hui que les démocraties modernes sont des sociétés différenciées et pluralistes. Ce qui l'est un peu moins, c'est d'ajouter à cette caractérisation sociologique une lecture anthropologique qui souligne l'aspect fragmenté et composite de nos références morales. La condition morale de l'homme moderne, comme l'ont souligné Charles Taylor (1998) et Monique Canto-Sperber (2001), est hétérogène ; entendons par là que nos réflexions morales s'appuient à la fois sur des références issues des traditions antiques, des valeurs

héritées du judéo-christianisme ou encore sur des éléments empruntés à la culture actuelle des droits de l'homme. Ces différentes traditions morales restent vives en chacun de nous, elles se superposent, s'enchevêtrent et s'organisent selon des configurations originales qui ne sont pas, en certaines occasions, exemptes de toute contradiction. Hétérogénéité subjective au sein d'un monde pluriel, telle est notre condition morale d'homme moderne.

Un cadre de configuration

Précisons maintenant la nature de la normativité déontologique. Une déontologie renferme non seulement des règles et des principes, mais aussi des procédures et des prototypes. Cette hétérogénéité ne doit pas être regardée comme un artéfact, comme une imperfection normative mais, tout au contraire, comme la possibilité toujours ouverte d'une action adéquate. La norme déontologique est « une heuristique », pour reprendre le terme d'Olivier Favereau (1994, p. 132), dans la mesure où jamais elle ne s'applique mécaniquement aux situations qu'elle est censée régir. Elle est un schéma, un modèle qui donne des indications qui doivent être mises en acte avec tact et doigté par les acteurs. Une déontologie est moins là pour prescrire que pour présenter un ensemble de modèles et des cadres qui permettent de configurer des interactions sociales.

Dans la mesure où l'ordre de l'action n'est jamais réductible à l'ordre de la règle, et ce, pour la bonne et simple raison qu'une action se déroule dans le temps et dans un contexte marqué par la contingence, il faut alors oublier le langage causaliste et comprendre que la relation qui unit normes et pratiques est une relation interne et non externe, une relation d'appartenance mutuelle et d'élaboration réciproque et non de causalité. Une déontologie est un cadre de configuration qui offre, sous une forme objectivée, des indications pratiques, qui sont collectivement disponibles et qui sont la résultante d'apprentissages antérieurs dans différents domaines de la pratique professionnelle (De Munck, 1997). Une déontologie est, pourrions-nous dire, un *background*, non au sens mentaliste que lui donne Searle (1995), mais au sens objectiviste de Taylor (1995), elle est le nécessaire point d'appui pour poser des actes responsables et agir avec la détermination morale requise dans les situations qui tissent le quotidien professionnel.

Une compétence imaginative

Le travail moral porte sur des interdictions et des obligations à poser, des finalités à préciser, des pondérations et des justifications à énoncer, ou encore des dilemmes et des ambiguïtés à élucider. Il ne s'agit pas, en l'occurrence, de minimiser le rôle de la raison dans l'exercice moral. Disons-le clairement, il n'y a pas d'agir moral sans une raison qui délibère, et sans doute faut-il admettre que la rationalité pratique n'est guère différente de la rationalité théorique. L'erreur serait d'omettre le rôle essentiel de l'imagination dans l'agir moral. « Dans le domaine de la morale, obsédée par les règles, la tradition classique, note Jean De Munck, a totalement sous-estimé l'importance de la perception des situations éthiques. On a voulu faire de l'éthicité une simple question de règles. Or un comportement nous apparaît lâche, courageux, généreux, droit, retors ou honnête en vertu d'une saisie d'ensemble de la situation. Nous apprenons la moralité à travers des exemples, réels ou fictifs. […] La réflexion morale devient alors une question de compétence imaginative » (De Munck, 1999, p. 39).

Évaluation des rapports de justesse et de convenance, travail de mise en relation et d'ajustement, la compétence « éthique », si ce terme a un sens, est aussi une capacité pragmatique qui opère par rapprochements et variations sensibles. Elle se définit moins comme une aptitude à lire que comme une capacité à configurer imaginativement des situations. D'où l'importance déjà soulignée d'un cadre de configuration qui ne se substitue pas à l'exercice éthique, mais qui en devient la condition de possibilité. Agir de manière éthique, c'est en somme agir de manière convenable.

Une approche contextualiste

Dans une telle perspective, la formation des maîtres devrait s'ouvrir à une approche contextualiste, approche selon laquelle les décisions morales, pour être justes, exigent de tenir compte de certaines caractéristiques contextuelles pertinentes. La notion de contexte ne doit pas être comprise, pour reprendre les termes de Jean Lave, comme une arène (*arena*), c'est-à-dire comme un contenant au sein duquel se déploie l'action mais plutôt comme une configuration (*setting*) qui est produite, en partie, par l'activité des personnes impliquées au sein de celle-ci (Lave, 1988). Le contexte n'est donc pas un ensemble fixe de conditions environnantes, mais un processus dynamique qui est lié à

l'action même des acteurs. Il s'agit d'organiser la formation en l'adossant à l'analyse critique d'une pluralité de situations professionnelles donnant aux jeunes enseignants l'occasion de comprendre que toute pratique professionnelle est souvent traversée par des tensions et des contradictions.

L'exemple de la souveraineté pédagogique est de ce point de vue exemplaire. S'il ne fait aucun doute que la dignité professorale appelle le libre choix des méthodes et des médiations, elle appelle, en contre-point, pour ne pas être synonyme de licence, une exigence d'explicitation. Il s'agit moins, on le voit, de trouver des compromis que d'élaborer, *in situ*, des équilibres toujours fragiles. De même, si un devoir *prima facie* (ou devoir à première vue) s'accompagne d'une présomption d'obligation, celle-ci peut, en certaines circonstances, être remplacée par une obligation jugée plus importante. La formation, en présentant des situations typiques et réelles, doit donc à la fois signaler et présenter les conditions d'exercice d'une obligation et, en même temps, rendre vigilant à ce qui peut en modifier l'exercice. Le travail sur les études de cas, qui est la pédagogie à privilégier en formation, n'est pas là pour apprendre au futur professionnel à anticiper – car on n'apprend jamais à anticiper en ce domaine –, mais il est là pour l'aider à percevoir des enjeux de nature morale et à le rendre vigilant aux points de rupture qui sont au cœur des situations professionnelles.

Visée téléologique et neutralité pédagogique

Examinons un dernier point avant de conclure. Si une déontologie prescrit des devoirs, généralement ceux-ci relèvent de deux catégories distinctes. Des devoirs que l'on peut qualifier de spécifiques, car ils ne sont ni les devoirs communément partagés, ni les devoirs personnels que chacun s'assigne librement, mais des devoirs qui précisément renvoient à des tâches structurant l'activité professionnelle. Ce sont des prescriptions portant sur des comportements à tenir ou au contraire à proscrire dans certaines situations précises. À ceux-ci s'ajoutent des devoirs qui ont un caractère général, tels que la probité ou l'équité, par exemple. Dans une déontologie enseignante, nous retrouverions cette double dimension. Des devoirs spécifiques tels que savoir présenter l'ensemble des sources que l'on mobilise ou encore refuser de dispenser des contenus à caractère idéologique. Ces devoirs sont spécifiques, car ils sont propres à l'activité d'enseignement. Une analyse plus précise fait apparaître qu'ils ressortissent soit de la conscience professionnelle, soit de l'idéal de l'enseignement (Jacquet-Francillon, 2005).

La conscience professionnelle est ce qui garantit la fiabilité du professionnel, elle est gage de son expérience et de son expertise. Aussi s'explicite-t-elle en termes de modalités d'intervention et de moyens d'action, elle donne à voir une technicité et une efficacité. L'idéal de l'enseignement est, lui, posé comme une fin, comme un principe régulateur au sens kantien du terme. Faire accéder chaque élève au plus haut point de la culture et de la science, tel est l'idéal qui porte l'activité d'enseignement. Cette perspective téléologique n'est pas contraire au principe de neutralité, présenté dans la section 4.1. Car si une déontologie enseignante doit poser le bien que vise l'activité enseignante, elle ne doit surtout pas, pour ne pas compromettre la liberté fondatrice de cette mission, prescrire les modalités pédagogiques de son effectuation.

Identité publique et régulation intermédiaire

Si chacun au sein d'une profession est responsable de ses actes et de ses comportements, ceux-ci ont aussi des conséquences en termes de reconnaissance et de crédibilité pour l'ensemble de la profession. À l'inverse, la mise en cause d'une profession, en tant que telle, est toujours mise en cause, ne serait-ce que de manière indirecte, des membres individuels qui la composent. Cette solidarité de fait crée, par delà les responsabilités individuelles directes, de nouvelles responsabilités : de la profession envers le professionnel et de celui-ci envers l'ensemble des membres de la profession. La déontologie est le « lieu » où s'explicite cette solidarité professionnelle et où s'affirme la distinction entre identité publique (du professionnel) et identité privée (de la personne). Si les pouvoirs publics incitent parfois les professions à entrer dans un processus de déontologisation, il n'est pas rare, comme le montre à l'envi l'actualité, que ce soient les professionnels qui en prennent l'initiative, car l'impact d'une déontologie dépasse toujours les strictes limites de la profession. Hegel (1989) et Durkheim (1995) l'ont bien vu. En situant la morale professionnelle entre la morale familiale et la morale civique, ils la définissent comme une régulation intermédiaire, essentielle à la morale publique.

Bibliographie

Boltanski, L. et E. Chiapello (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, Presses universitaires de France.

Décret n° 2006-935 du 28 juillet 2006 relatif aux obligations des enseignants à l'égard des parents.

De Munck, J. (1997). « Normes et procédures : les coordonnées d'un débat », dans J. De Munck et M. Verhoeven (dir.). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?*, Paris/Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Ouvertures sociologiques », p. 25-63.

De Munck, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « L'interrogation philosophique ».

Durkheim, E. (1995). *Leçons de sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.

Dworkin, R. (1994). *L'empire du droit*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Recherches politiques ».

Favereau, O. (1994). « Règles, organisation et apprentissage collectif : un paradigme non standard pour trois théories hétérodoxes », dans A. Orléans (dir.). *Analyse économique des conventions*, Paris, Presses universitaires de France.

Guibet-Lafaye, C. (2006). *La justice comme composante de la vie bonne*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Hegel, G.-W.-F. (1989). *Principes de la philosophie du droit ou droit naturel et science de l'état abrégé*, Paris, Librairie philosophique Vrin.

Jacquet-Francillon, F. (2005). « Déontologie professionnelle », dans A. Vergnioux (dir.). *Penser l'éducation, Notions clés pour une philosophie de l'éducation*, Paris, ESF, p. 44-49.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Livet, P. (2006). *Les normes*, Paris, Armand Colin.

Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant sur les droits et obligations des fonctionnaires.

Loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant sur les dispositions statutaires relatives à la fonction publique.

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.

Mouralis, J.-P. (1997). « Déontologie des professions de santé », dans J.-L. Bergel (dir.). *Droit et déontologies professionnelles*, Aix-en-Provence, Librairie de l'Université, coll. « Éthique et déontologie », p. 293-354.

Obin, J.-P. (1994). « Pour les professionnels de l'éducation nationale : morale, éthique ou déontologie ? », *Éducation et Devenir*, cahier n° 13, p. 3-12.

Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris, Gallimard, coll. « Folio essais ».

Prairat, E. (2002). « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », *Esprit* n° 290, p. 138-151.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.

Rawls, J. (2000). *Justice et démocratie*, Paris, Introduction, présentation et glossaire de C. Audard, Paris, Éditions du Seuil.

Rawls, J. (2006). *Libéralisme politique*, trad. par C. Audard, Paris, Presses universitaires de France.

Recommandations du Haut Conseil de l'Éducation relatives à la formation des maîtres du 2 novembre 2006.

Roman, J. (1998). *La démocratie des individus*, Paris, Calmann-Lévy.

Searle, E.J. (1995). *The Construction of Social Reality*, New York, Free Press.

Taylor, C. (1994). *Le malaise de la modernité*, Paris, Les éditions du Cerf, coll. « Humanités ».

Taylor, C. (1995). *To Follow a Rule, Philosophical Arguments*, Cambridge/Londres, Harvard University Press.

Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Paris, Le Seuil.

Van Zanten, A. (2001). « L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français », *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, n° 1.

Vincent, G. (2001). *Responsabilités professionnelles et déontologie*, Paris, L'Harmattan.

CHAPITRE

3

L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant

France Jutras
Université de Sherbrooke

La demande éthique contemporaine touche de nombreux domaines de la vie sociale et elle interpelle tout particulièrement les personnes qui, dans le cadre de leur travail, entretiennent un rapport à l'autre. Assurément, les enseignantes et enseignants entrent dans cette catégorie. Afin de mieux saisir ce qui est entendu par l'éthique professionnelle du personnel enseignant, dans la première partie de ce texte, une présentation des discours qui s'y rapportent dans le contexte québécois met en évidence qu'elle est beaucoup plus proche d'un mode de régulation de l'agir que d'une réponse au déclin du religieux et de la morale comme souvent on la présente. Dans la seconde partie du texte, une analyse du

cadre de l'éthique appliquée issue des travaux anglo-saxons montre le contexte de son développement général, puis celui de l'émergence de l'éthique professionnelle et enfin la spécificité de la relation professionnelle. L'éthique professionnelle apparaît alors encore comme régulation de l'agir que traverse l'exigence de justification rationnelle de l'action et de la décision du professionnel. Cela permettra de mettre en relief des dimensions significatives à considérer pour l'éthique professionnelle des enseignants.

Le professionnalisme du personnel enseignant

Qu'est-ce qu'un parent, qu'est-ce que la société attend d'une enseignante ou d'un enseignant ? Les réponses à cette question reflètent diverses conceptions qu'on peut avoir du travail enseignant et de la mission sociale de l'enseignement. Ces conceptions sont généralement de l'ordre du souhaitable et renvoient à un idéal de professionnalisme qu'on voudrait retrouver chez le personnel enseignant. Si le professionnalisme est posé comme un idéal, cela signifie qu'il constitue un phénomène normatif – d'où son rapport avec l'éthique professionnelle. Or, pour comprendre l'éthique professionnelle des enseignants, il s'avère essentiel d'analyser d'abord la professionnalisation de l'enseignement qui mène vers les considérations éthiques.

La professionnalisation de l'enseignement

La professionnalisation de l'enseignement est un phénomène assez récent. Cela s'explique en partie du fait que l'enseignement comme les soins aux malades étaient vus anciennement comme une vocation, c'est-à-dire un appel à la générosité pour s'occuper d'autrui. Au cours des dernières années, au moins trois types de discours ont traité de la professionnalisation de l'enseignement au Québec : celui qui a porté sur la demande de reconnaissance d'un ordre professionnel des enseignants, celui de la recherche, celui qui est relié à l'implantation de la réforme de l'éducation.

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, une association professionnelle d'enseignants, a présenté une requête à l'Office des professions du Québec en 1997 en vue de la reconnaissance de l'enseignement comme profession au sens de la loi, ce qui implique l'obligation de former un ordre professionnel (Ligneau, 1999). Dans

sa décision rendue en 2002, l'Office n'a pas recommandé la création d'un ordre des enseignants considérant que la protection du public, la raison d'être d'un ordre professionnel selon la loi québécoise, est déjà assurée par les lois et règlements actuellement en vigueur. Comme tous les citoyens, les enseignants sont encadrés par les lois existantes, mais quelques-unes leur sont spécifiques. La plus significative est certainement la *Loi sur l'instruction publique*. D'ailleurs, deux de ses articles ont trait à l'organisation de leur pratique. L'article 19 présente leur droit de déterminer leur mode d'intervention et d'évaluation des élèves alors que l'article 22 énumère leurs obligations.

La thématique de la professionnalisation de l'enseignement se trouve également abordée dans des articles spécialisés et des recherches en éducation. Par exemple, en 1993, la *Revue des sciences de l'éducation* lui a consacré un numéro thématique et, depuis, nombre de contributions touchant cette problématique se succèdent dans les revues professionnelles et scientifiques, prenant notamment comme angles d'approche l'identité professionnelle et les diverses composantes de la compétence du personnel enseignant. Il est à noter qu'on relève deux tendances dans ces écrits : la professionnalisation de l'enseignement comme fonction sociale et la professionnalisation de la personne de l'enseignant, cette dernière étant la plus étudiée.

Par ailleurs, s'il est une visée éducative qu'on associe à peu près partout dans le monde à la mise en œuvre des réformes de l'éducation depuis le milieu des années 1990, c'est bien celle du développement des compétences des élèves. Cette visée est généralement accompagnée d'une autre : la professionnalisation de l'enseignement. C'est ainsi que de nombreuses politiques éducatives énoncent que les élèves doivent construire leurs compétences grâce à l'intervention professionnelle du personnel enseignant. Dans le contexte québécois, par exemple, le ministère de l'Éducation (2001) a demandé aux universités de revoir la formation initiale et continue à l'enseignement de manière qu'elle corresponde à l'orientation de l'éducation et au modèle éducatif devant être à la base du travail enseignant selon la réforme. Dès la préface du document ministériel, la perspective de la professionnalisation est clairement posée et elle oriente les lignes directrices et la définition des compétences professionnelles requises pour soutenir le développement des compétences des élèves.

Bien qu'ils soient de nature épistémologique différente, ces discours et débats sur la professionnalisation montrent qu'elle constitue un enjeu important par rapport à la pratique enseignante. Elle est liée, à tout le moins, à la régulation de l'agir professionnel : l'ordre professionnel est considéré garant de la qualité de l'agir de ses membres, la recherche met en évidence des processus de construction des savoirs qui englobent toutes les dimensions de l'acte d'enseigner dans le but de l'améliorer, la réforme de l'éducation redéfinit l'agir du personnel enseignant en classe et dans l'école.

L'éthique professionnelle des enseignants

Quelle que soit la raison pour laquelle on traite de la professionnalisation de l'enseignement, son rapport avec la régulation de l'agir demeure constant. On retrouve d'ailleurs cette idée que l'éthique concerne la régulation de l'agir dans la tradition philosophique depuis Aristote. Trois façons de considérer le concept d'éthique professionnelle des enseignants qui correspondent aux différents discours sur la professionnalisation serviront à le clarifier : l'ordre professionnel, la compétence éthique énoncée par le Ministère (2001) et la recherche dans le domaine.

Un ordre professionnel

Quand le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec a présenté sa requête pour la constitution d'un ordre professionnel des enseignants, il l'a fait en fonction du mode d'organisation du système professionnel québécois. Celui-ci a pris naissance dans les années 1970 dans la foulée des développements des savoirs, de la technologie et des services qui ont permis à de nouveaux emplois et à de nouvelles professions d'émerger. Ainsi, en 1973, le législateur est intervenu pour exercer un contrôle sur les professions au moyen d'une loi-cadre, le *Code des professions*. Avec cette loi, un certain nombre de professions déjà organisées ont été immédiatement reconnues à cause de leur mission sociale de service à autrui (par exemple, la médecine) et un organisme chargé de reconnaître et de recommander la reconnaissance officielle de nouvelles professions a été créé, l'Office des professions. Lorsqu'une profession est reconnue, les nouveaux professionnels doivent s'organiser en ordre professionnel et se doter de mécanismes de contrôle et d'autocontrôle de la pratique de leurs membres, c'est-à-dire d'un comité de discipline chargé de sanctionner les conduites déviantes et d'un code de déonto-

logie (Legault, 1996). Le but de la régulation de la pratique par les pairs rassemblés à l'intérieur d'une association dont ils doivent être membres pour exercer leur profession, l'ordre professionnel, est de s'assurer de la compétence des professionnels afin de protéger le public contre des abus qu'ils pourraient commettre.

Dans cette approche de régulation de la pratique, le code d'éthique ou de déontologie vient cristalliser un idéal de pratique partagé par les pairs. Traditionnellement, qu'il s'agisse d'un code d'éthique basé sur les valeurs de la profession ou d'un code de déontologie basé sur les devoirs du professionnel, le code possède une portée symbolique significative. Par exemple, le nouveau médecin qui prononce le serment d'Hippocrate fait son entrée officielle dans la profession et dans un groupe social dont il s'engage à respecter l'éthique professionnelle. Comme tout code d'éthique ou de déontologie, ce serment définit à la fois l'identité professionnelle, les devoirs et les responsabilités reliés à la fonction (Desaulniers et Jutras, 2006).

Pour le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, la création d'un ordre professionnel des enseignants aurait inséré l'enseignement dans la logique des professions au Québec et, par ses mécanismes de contrôle et d'autocontrôle par les pairs, aurait ainsi permis d'accroître la confiance de la population en eux. Dans ce cas, l'éthique professionnelle des membres de la profession enseignante n'est pas uniquement l'affaire de l'individu, mais du groupe des professionnels exerçant la même fonction sociale.

La compétence éthique

Ce n'est pas parce que le corps enseignant n'est pas organisé en ordre professionnel et qu'il ne dispose pas d'un code d'éthique propre à celui-ci que la question de l'éthique professionnelle ne se pose pas. Au contraire, il existe une demande sociale générale pour des conduites professionnelles de qualité de la part des enseignants, en particulier à cause des conséquences de leurs gestes sur le développement de la personne. C'est pourquoi depuis un certain nombre d'années, il est question de leur compétence éthique.

Le concept de compétence éthique a été évoqué pour la première fois dans le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation de 1990 comme visée de la formation du primaire à l'université, y compris en formation des maîtres. Toutefois, la définition de cette compétence

n'était pas très claire : elle était présentée comme la « tâche éducative qui consiste à favoriser chez les élèves l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement ». (CSE, 1990, p. 10) L'analyse de la mutation sociale engendrée par la composition pluraliste de notre société et l'importance des technosciences a conduit le Conseil à cette proposition éducative dans le but de favoriser, comme on le dit aujourd'hui, le vivre-ensemble. Il a fait valoir en effet que l'enseignant doit désormais considérer l'aspect de socialisation et de participation à la vie collective et qu'il ne peut plus penser sa tâche uniquement comme relation au savoir et au service du développement personnel de l'élève.

L'enjeu du vivre-ensemble introduit par cette notion de compétence éthique a d'abord été repris dans la politique éducative qui a donné lieu à la réforme de l'éducation, puis dans le document ministériel d'orientation de la formation à l'enseignement dans la description des composantes de la compétence liée à l'éthique professionnelle requise des enseignantes et enseignants. Cette compétence, définie en tant que savoir-agir tout comme les onze autres, est énoncée de la manière suivante : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001, p. 131). Les composantes sont alors identifiées comme des comportements précis ainsi que le rapporte le tableau 1 :

Tableau 1
Les composantes de la compétence éthique selon le MEQ (2001)

- Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions ;
- Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique ;
- Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement approprié ;
- Justifier, auprès de publics intéressés, ses décisions relatives à l'apprentissage et à l'éducation des élèves ;
- Respecter les aspects confidentiels de la profession ;
- Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues ;
- Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe ;
- Utiliser de manière judicieuse le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.

On peut relever, dans les composantes de la compétence, l'importance du respect d'autrui dans la dimension relationnelle du travail, la responsabilité de justifier son agir et la capacité de discerner des valeurs, d'analyser des problèmes moraux et de respecter des normes. Dans ce cadre, la régulation de l'agir provient d'une acquisition de connaissances, d'une pratique éducative basée sur des orientations prédéfinies par l'État et d'une obéissance à des principes ou à des normes. Si on compare cette forme de régulation de l'agir avec celle des ordres professionnels, on peut relever que l'État constitue l'instance régulatrice de l'agir, alors qu'il s'agit des pairs dans le cas d'un ordre professionnel. L'autorégulation par le groupe n'introduit pas le même type de légitimité que la régulation sociale par l'État. Dans le cadre d'un ordre professionnel, les balises sont établies en collégialité par le groupe des pairs. Elles servent à guider la pratique au moyen d'un code d'éthique complété par un document qui définit l'acte professionnel d'une part, et les normes de pratique et les standards qui leur sont associés d'autre part. Dans le cadre de la régulation par l'État, les politiques éducatives et la documentation officielle prescrivent les conduites professionnelles attendues.

La recherche sur l'éthique des enseignants

Depuis l'appel à la réflexion et à la recherche sur l'éthique professionnelle des enseignants de Goodlad, Soder et Sirotnik en 1990, deux types de travaux de recherche contribuent à mettre en évidence ce qui est à considérer dans ce cadre : les recherches de nature philosophique et les recherches sur le terrain.

Il n'est pas étonnant que les philosophes occupent une place centrale dans le questionnement sur l'éthique en éducation, puisque la question des finalités est au cœur de la philosophie de l'éducation. Quel est le but ultime de l'éducation ? Quel est le rôle de l'école dans la société ? Quels intérêts l'école sert-elle ? Quels sont les liens entre les intérêts de l'individu et ceux de la famille, de la communauté, de l'État et de la société ? Dans les arguments utilisés pour répondre à ces questionnements, on retrouve bien entendu des positions normatives sur le sens de l'école et de l'éducation qui renvoient au rôle de l'enseignant comme agent moral en classe avec ses élèves.

Certains se demandent ce que ces réflexions et ces discussions ont à voir avec la pratique concrète. On pourrait leur répondre que toute pratique repose sur des jugements plus ou moins élaborés sur le préférable, c’est-à-dire sur les finalités, les valeurs et les grands buts qui lui donnent sens. Il faut dire que ces réflexions philosophiques paraissent aller à contre-courant du modèle dominant de notre époque que Charles Taylor (1991) a magnifiquement analysé et dont il a relevé le problème majeur : l’éclipse des fins face à la raison instrumentale. Autrement dit, lorsque survient un problème, on cherche la solution technique ou administrative la plus efficace à court terme et non une solution qui s’inscrive dans un idéal qui tend vers le long terme. Taylor considère que ce mode de fonctionnement technique caractérise la modernité. Ainsi, que ce soit en formation ou dans la pratique, les enseignants ressemblent à leur époque : ils cherchent à mettre en œuvre ce type de solution dans un contexte où la rapidité d’exécution est primordiale. On peut alors penser que le questionnement éthique s’inscrit dans une remise en question du modèle social où domine la raison instrumentale et qu’il vise à amener les personnes et les groupes à réfléchir au pourquoi et au pour quoi de l’agir. Plusieurs philosophes qui écrivent sur l’éthique de l’éducation ou l’éthique professionnelle en enseignement accompagnent d’ailleurs leurs réflexions de propositions soit pour l’agir professionnel, soit pour la formation initiale et continue à l’enseignement.

Les recherches sur le terrain sont moins nombreuses que les écrits réflexifs. Certaines sont exploratoires et descriptives comme celles de Gohier, Jutras et Desautels (2007) et Jutras et Boudreau (1997), qui ont mis en évidence des enjeux éthiques tels que perçus par des enseignants. D’autres, par contre, ont été menées à partir d’un cadre théorique qui intègre les stades du développement moral de Kohlberg et qui a été élaboré par le psychologue américain James Rest (1986). Rest s’intéresse particulièrement à comprendre la situation suivante : quand une personne se conduit moralement, que s’est-il passé pour qu’elle ait adopté une telle conduite ? (Rest, Narvaez, Bebeau et Thoma, 1999) Pour rendre compte du processus complexe qui sous-tend le développement moral et le mesurer, Rest a dégagé quatre composantes. La première composante a trait à l’analyse de la situation particulière et des conséquences possibles des actions sur les personnes concernées. La deuxième porte sur la prise de décision en fonction d’un ordre de priorité des valeurs. La troisième concerne la motivation à l’agir moral. Et la quatrième composante porte sur le courage et la persévérance que demande la mise en œuvre de la décision et des modalités d’action

qu'elle comporte. Le questionnaire que Rest a développé, testé et validé, le *Defining Issues Test*, a été utilisé pour mener de nombreuses études. Une grande partie d'entre elles ont été conduites dans le domaine des soins de santé à cause des situations complexes rencontrées sur le terrain. L'analyse des résultats de ces recherches a permis de mettre en valeur la dimension psychologique de sensibilité morale à autrui comme condition de possibilité de l'éthique.

Le cadre de Rest a aussi servi de base à quelques recherches dans le domaine de la formation à l'enseignement. Les résultats de Bergem (1993) et de Cummings, Dyas, Maddux et Kochman (2001) montrent que le niveau de raisonnement moral est peu élevé chez les étudiants en formation à l'enseignement. Les chercheurs expliquent que ces résultats concordent avec le fait que leur formation est surtout centrée sur les aspects techniques de l'enseignement. Ils recommandent d'ailleurs d'intégrer à leur parcours de formation des discussions sur différentes situations qui peuvent se produire sur le terrain afin de stimuler le développement de leur pensée critique.

Les résultats de recherches empiriques et ceux des réflexions philosophiques convergent : il existe actuellement un besoin de conceptualiser l'éthique professionnelle des enseignants. Les travaux philosophiques, ceux reliés à la psychologie du développement moral, ainsi que les discours prescriptifs à l'égard de la formation et de la pratique, renvoient à l'idée que l'éducateur en tant qu'agent moral a des obligations et des responsabilités qu'il doit assumer par rapport à des sujets moraux, les élèves, qui doivent être traités de façon digne et juste. On considère que l'éthique des enseignants doit être fondée non seulement sur une réflexion approfondie sur le sens du travail et des finalités de l'action, mais aussi qu'elle doit fournir des outils pour soutenir le jugement professionnel. La régulation de l'agir, dans ce cas-ci, ne repose pas sur l'instance sociale d'organisation du travail, mais plutôt sur un enjeu philosophique ou moral de rapport à autrui.

L'analyse des divers discours sur la professionnalisation de l'enseignement et l'éthique professionnelle des enseignants a permis de mettre en relief leurs enjeux actuels. On a aussi pu remarquer le recours à plusieurs disciplines pour comprendre l'éthique professionnelle : la sociologie, le droit, la psychologie, la philosophie. Leur point de convergence se situe dans l'appel à une approche normative pour encadrer la

relation à autrui. Parmi les théories adéquates pour examiner un peu plus en profondeur l'éthique professionnelle du personnel enseignant, c'est le cadre de l'éthique appliquée que nous explorerons.

L'éthique appliquée

Au cours du XX[e] siècle, la réflexion éthique contemporaine n'est pas demeurée cantonnée au sein des débats universitaires de philosophie morale ou d'éthique fondamentale. Des événements comme le procès de Nuremberg après la Deuxième Guerre mondiale, le développement des biotechnologies qui ont introduit une multitude de possibilités nouvelles de l'aube de la vie jusqu'à son crépuscule et l'avènement des sociétés ouvertes qui ont obligé à dépasser l'idée d'une culture homogène définie par une conception exclusive du bien et du mal, ont fait apparaître des conflits dans les points de repère normatifs et éthiques traditionnels. Devant l'ampleur des nouveaux questionnements, les philosophes et les éthiciens ont été sollicités à participer aux débats et à accompagner des décideurs dans différents secteurs d'action. C'est ainsi que s'est imposée l'expression d'*éthique appliquée* en Amérique du Nord dans les années 1960 pour faire la distinction entre cette forme de pratique de l'éthique et celle qui est plus traditionnellement reliée à la spéculation philosophique. Pour saisir l'apport de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle des enseignants, nous allons examiner tour à tour le développement de l'éthique appliquée, l'éthique professionnelle comme secteur de l'éthique appliquée et la modélisation de la relation professionnelle de Legault (2006), issue de ses travaux en éthique professionnelle.

Le développement de l'éthique appliquée en Amérique du Nord

De manière générale, l'éthique porte sur l'évaluation des conduites humaines, et plus particulièrement sur celles qui ont des conséquences sur autrui (Legault, 1994). C'est ainsi que la tradition philosophique comprend l'éthique normative qui traite de « l'étude des principes qui devraient guider notre existence » (Gensler, 2002, p. 30) et la méta-éthique qui traite du « fondement philosophique de l'éthique en tant qu'il concerne la définition même du bien, du juste et du devoir, sans qu'aucun contenu positif ne soit assigné à ces valeurs » (Gerbier, 2003, p. 387). Mais la tradition analytique, théorique et abstraite s'est révélée insuffisante pour être significative par rapport à des problèmes moraux

contemporains qui se posent dans des situations concrètes, inédites et controversées qui ont des répercussions sociales importantes. Shehadi et Rosenthal (1988) donnent un grand nombre d'exemples de ce type de situations auxquelles il a fallu trouver des solutions ou du moins prendre des décisions provisoires à compter des années 1960 aux États-Unis : l'euthanasie, l'avortement, la recherche en génétique, l'armement nucléaire et la guerre nucléaire, la responsabilité morale des entreprises, l'influence de la moralité sur la politique, la conduite professionnelle, la façon d'allouer les fonds publics, la responsabilité humaine envers les animaux, l'environnement et les générations futures, le racisme, le sexisme, la discrimination positive. Bref, un ensemble de situations de la vie sociale pose problème au plan moral et l'apport des philosophes est sollicité. Les travaux réalisés sur ces situations concrètes ont véritablement donné naissance à une nouvelle façon d'analyser les problèmes pratiques en tenant compte du contexte et des conséquences pour prendre des décisions.

Dans le courant des années 1970, dans le monde anglo-saxon, le domaine de l'éthique appliquée s'est stabilisé en trois secteurs qui correspondent à des champs d'intérêt bien distincts : la bioéthique, l'éthique professionnelle, qui comprend l'éthique des affaires, et l'éthique de l'environnement. Parizeau (2001) considère que ces secteurs concernent les trois préoccupations majeures de nos sociétés industrialisées : les avancées de la biomédecine, les relations socioéconomiques dans nos États de droit et l'avenir de l'équilibre naturel de la planète.

Une clarification du terme d'éthique appliquée s'impose. On peut penser intuitivement qu'il s'agit de l'application d'une théorie éthique à une situation concrète. Autrement dit, pour résoudre un problème moral qui se pose dans une situation complexe ou une zone grise, on pourrait appliquer des principes issus d'une théorie pertinente à la situation. Or, l'importance accordée à l'analyse du contexte du problème et des conséquences de la décision montre au contraire qu'il ne s'agit pas de faire appel à une éthique à appliquer selon un modèle déductiviste, mais plutôt d'en arriver à la meilleure solution dans les circonstances particulières. Il est exact cependant de penser que l'analyse faite en éthique appliquée possède une visée normative, notamment par la prise en compte des conséquences actuelles, voire futures, de l'action. En ce sens, elle se rapproche des théories morales de type téléologique comme l'utilitarisme et le conséquentialisme. De plus, bien que la démarche de l'éthique appliquée serve à résoudre des problèmes moraux liés à l'action humaine, on peut penser, à l'instar de Parizeau (*Ibid.*), que les

réflexions issues de l'éthique appliquée peuvent contribuer à renouveler la façon d'aborder des concepts et des questions en philosophie morale en les inscrivant dans la contingence du monde contemporain dont l'activité est largement technoscientifique.

L'éthique professionnelle comme secteur de l'éthique appliquée

L'essor de l'éthique appliquée ne provient pas seulement de travaux réalisés en Amérique du Nord, mais aussi au Royaume-Uni, en Allemagne et en Australie. À cause de la grande importance accordée au contexte, certaines dimensions socioculturelles liées à son développement marquent assurément l'éthique appliquée de même que ses divers secteurs. Par ailleurs, pour comprendre l'apport de l'éthique appliquée à l'analyse de l'éthique professionnelle des enseignants, il faut admettre que le Québec, tout en étant historiquement influencé par la France et les travaux de langue française, possède une organisation sociale typiquement nord-américaine. Aussi, certaines analyses sociologiques sur les professions faites de part et d'autre de l'Atlantique demandent d'être interprétées avec précaution. Dubar et Tripier (1998) insistent notamment sur les grandes différences entre les pratiques et les univers symboliques des professions en France et dans les pays anglo-saxons. On peut alors penser que la conception de l'éthique professionnelle comme secteur de l'éthique appliquée est, par conséquent, plus proche de la culture anglo-saxonne que de la culture française.

L'éthique professionnelle couvre actuellement un champ très large de la vie sociale. La transformation des économies dans les pays occidentaux tout au cours du XXe siècle, avec la diminution du nombre d'employés nécessaires à la production agricole et avec la délocalisation des entreprises manufacturières vers des pays où la main-d'œuvre reçoit des salaires moins élevés, s'est traduite par le développement du secteur des services. Même les services historiquement associés à la charité comme l'enseignement et les soins infirmiers se sont transformés en activités professionnelles. Or, la pratique des services exige souvent des connaissances et des compétences spécialisées, c'est-à-dire professionnelles. Aussi, ce qui se faisait au départ spontanément par talent naturel ou par apprentissage d'expérience a pu être amélioré grâce aux savoirs théoriques et pratiques (Legault, 1999). C'est ainsi que s'est rapidement imposée la formation initiale et continue qui donne accès aux professions de ce secteur et qui les limite aux seuls détenteurs des qualifications professionnelles.

Tandis que la structuration de nos sociétés en économies de services a permis à de nouveaux emplois et à de nouvelles pratiques professionnelles d'émerger, en même temps, des luttes ont été entreprises pour restreindre les pratiques et les champs de pratique à des professions spécifiques à l'exclusion des autres – ce que la sociologie fonctionnaliste a beaucoup examiné. Lessard (1991, p. 18) fournit d'ailleurs une explication éclairante du modèle nord-américain de professionnalisation: « la professionnalisation définit le processus sociohistorique par lequel un groupe de professionnels, en voie d'implantation dans un champ d'activité considéré comme important, et propulsé par un leadership fort et structuré, lutte pour être reconnu, se doter d'une certaine légitimité et obtenir un statut social approprié, c'est-à-dire élevé. Plus souvent qu'autrement, du moins dans les professions libérales établies qui servent de point de référence obligé, la professionnalisation est perçue comme complète et couronnée de succès lorsque le groupe de professionnels obtient le quasi monopole sur le champ d'activité, contrôle la formation et l'accès à la profession et jouit d'une grande autonomie dans la conception et la réalisation du travail. »

Ce modèle de professionnalisation est celui qui a cours au Québec. Comme on l'a vu plus tôt, il est encadré par le *Code des professions*. En conséquence, par exemple, pour porter le titre de psychologue et dispenser des services et traitements psychologiques, la personne doit être membre en règle de l'ordre professionnel des psychologues. Cependant, une personne qui n'est pas psychologue peut se présenter comme thérapeute et offrir des thérapies tant et aussi longtemps qu'elle ne prétend pas faire de thérapie psychologique. Bien que le psychologue et le thérapeute ne pratiquent pas le même type d'intervention, leurs clients font appel à eux parce qu'ils ont des besoins particuliers à combler qu'ils ne peuvent combler par eux-mêmes. Il en est de même pour le recours aux différentes catégories de services professionnels.

Le champ couvert par le secteur de l'éthique professionnelle renvoie non seulement à l'éthique de la pratique d'une profession, mais aussi à sa valeur de base. Par exemple, pour les médecins, la valeur fondamentale est la santé ; pour les avocats, la protection des droits juridiques ; pour les journalistes, l'information du public ; pour les enseignants, l'éducation. Lorsqu'on fait affaire avec un professionnel, on s'attend à ce qu'il adhère aux valeurs fondamentales de sa profession et de l'exercice de sa profession (Goldman, 2001). Mais l'éthique professionnelle va encore un peu plus loin et comporte tout un questionnement, d'après Parizeau (2001), sur les problèmes d'ordre pratique

ou socioprofessionnel que peuvent rencontrer les membres d'une même profession et, plus largement encore, sur le rôle social de la profession, ses responsabilités, sa fonction, ses buts, son attitude face aux risques et à l'environnement. Bref, l'éthique professionnelle concerne à la fois le professionnalisme à la base de la pratique singulière de chaque professionnel et la mission de la profession dans la société. Par exemple, on s'attend de chaque journaliste qu'il fasse preuve d'éthique professionnelle lorsqu'il écrit un article et qu'il serve les valeurs dominantes de sa profession, le journalisme. C'est dans ce sens que chaque profession, en fonction de son champ de pratique et de sa mission sociale, possède sa propre éthique professionnelle dont les valeurs dominantes et les normes spécifiques sont explicitées dans le code d'éthique ou de déontologie adopté par l'ensemble des membres.

Vue ainsi, l'éthique professionnelle fait appel aux finalités de la profession et à l'autorité morale du groupe des pairs pour réguler la pratique, le professionnalisme étant associé à la profession. Cependant, avec la transformation des modes de gestion dans les grandes entreprises américaines, une autre forme d'éthique est apparue : une éthique d'entreprise axée sur le service à la clientèle (Legault, 2006). Ces nouveaux modes de gestion touchent non seulement les entreprises privées, mais aussi les institutions publiques. La relation de service qui caractérisait les professions est maintenant étendue à la notion de service à la clientèle. Aussi de nombreuses entreprises et divers établissements élaborent des documents qui explicitent leur mission, leur vision et leurs valeurs qu'ils diffusent largement et produisent des outils de gestion qui les actualisent. D'autres vont se doter de codes d'éthique, signifiant ainsi leur préoccupation éthique à leurs clients et usagers. Lorsqu'on inclut l'éthique des affaires dans le champ de l'éthique professionnelle, c'est de ce professionnalisme dont il est question. Il concerne la satisfaction du client ou du consommateur. Le milieu éducatif s'inscrit aussi dans la logique de l'extension de la relation de service du professionnel vis-à-vis de son client à la relation de professionnalisme de l'institution. Des commissions scolaires, des écoles, des établissements socioéducatifs se sont, par exemple, donné le mandat d'écrire leur propre code d'éthique ou de déontologie afin de mettre en évidence les bases des conduites professionnelles dans leur milieu.

La conception de l'éthique professionnelle telle que développée dans le cadre de l'éthique appliquée prend racine sur le terrain de la pratique. La description succincte de l'économie de services et de la pro-

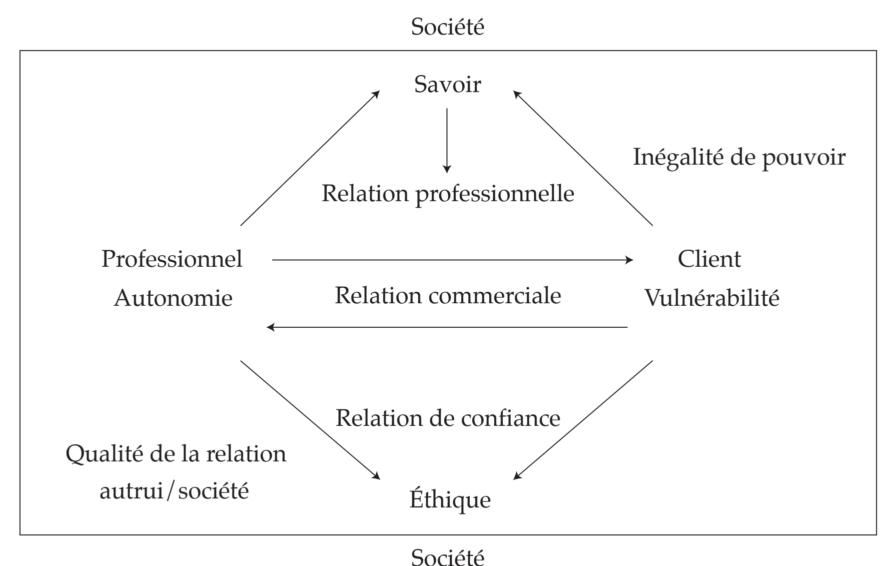
fessionnalisation de ceux-ci a montré comment le marché et les groupes de professionnels orientent et régulent les pratiques. On comprend dès lors mieux pourquoi l'éthique des affaires et l'éthique professionnelle sont classées dans le même secteur de l'éthique appliquée. Ce qui reste à analyser dans le but de voir comment le cadre de l'éthique appliquée peut aider à comprendre l'éthique professionnelle enseignante, c'est la relation professionnelle.

Une modélisation de la relation professionnelle

L'éthique professionnelle concerne toujours un travail orienté vers autrui. Bien qu'elle puisse être une relation d'affaires – le client paie sa consultation chez le psychologue, par exemple –, la relation professionnelle vise le bien-être du client et ne se réduit pas simplement à une relation commerciale où le professionnel ne chercherait que son propre bénéfice. Les divers travaux en éthique professionnelle que Legault a menés au cours des vingt dernières années l'ont conduit à élaborer un modèle qui représente les dimensions essentielles de la relation professionnelle indépendamment du type de profession. C'est ce qu'on retrouve à la figure 1. Pour élaborer son modèle, Legault écrit s'être basé sur l'approche de la microsociologie de la vie morale du point de vue de l'acteur développée par Genard (1992). Genard cherche en effet à comprendre les règles qui régulent l'interaction entre les personnes : comment les règles s'imposent-elles à elles et comment en arrivent-elles à les respecter tout en sachant que chaque partenaire de la relation souhaite voir celle-ci aboutir au mieux de ses intérêts ?

L'intérêt du modèle de Legault réside dans la représentation à la fois globale et synthétique des caractéristiques fondamentales de la relation professionnelle. Dans ce modèle, la relation s'inscrit dans un cadre spécifique à l'intérieur d'un contexte social. La place qu'occupent les termes *société* dans la représentation graphique montre tant l'inscription sociale de la relation que l'existence de formes possibles de régulation sociale de celle-ci.

Figure 1
La relation professionnelle selon Legault (2006)



Source : Legault, 2006, p. 611.

Au cœur du modèle, on peut distinguer, selon la tradition anglo-saxonne, l'approche du client (*welfare*) et l'approche du consommateur (*business*) dans la relation. La relation professionnelle ne peut cependant être assimilée à une relation entre un vendeur et un consommateur. Bien que le client paie pour son examen de la vue, par exemple, l'enjeu de la relation concerne quelque chose de plus que la relation commerciale : le client recherche une solution à son problème visuel. Cette solution passe par l'intervention du professionnel. L'intervention est donc ce qui donne sens à la relation entre le professionnel et son client. Legault (*Ibid.*, p. 612) relève que sa conception de la structure fondamentale de la relation professionnelle s'est raffinée à partir des travaux de Nélisse (1997), qui définit l'intervention comme « un processus qui a pour finalité d'induire un changement faisant passer la situation d'un état A à un état B ». Qu'il s'agisse de santé physique ou mentale, de gestion de ses biens ou de ses droits, d'éducation ou autre, le client reconnaît qu'il a besoin de l'intervention du professionnel pour résoudre son problème ou atteindre ses objectifs. C'est son accès au savoir et son savoir lui-même qui donne au professionnel les moyens d'intervenir avec compétence. Cela explique d'ailleurs la fermeture du marché aux seules personnes qualifiées pour exercer une profession donnée.

Considérer que la compétence du professionnel lui sert à mobiliser les savoirs nécessaires à l'intervention en fonction du besoin particulier de son client signifie que l'intervention repose sur l'exercice du jugement professionnel. Il faut donc que le professionnel puisse poser un diagnostic sur le problème ou la situation, choisir parmi les stratégies d'intervention celle qui est la plus appropriée dans les circonstances, la mettre en œuvre et évaluer ses effets. C'est d'ailleurs là que se trouve l'enjeu de la qualité de la relation professionnelle : elle concerne tant la qualité de l'intervention elle-même que la qualité de la communication dans cette relation, puisqu'une relation de confiance doit pouvoir s'établir entre le professionnel et son client.

Tout recours à un professionnel repose en effet sur la reconnaissance qu'on a besoin de ses services pour régler un problème ou atteindre des objectifs personnels, par exemple, au plan de la santé, des finances, des droits ou autre. Ce besoin des interventions du professionnel pour résoudre son problème et le fait qu'il ne possède pas le savoir du professionnel placent le client dans une situation de vulnérabilité par rapport au professionnel. Même s'il se renseigne, il ne possède pas les connaissances et les outils qui lui permettent de se passer de l'intervention du professionnel. Le professionnel possède un savoir qui lui donne le pouvoir d'intervenir de façon appropriée. Plusieurs dispositifs éthiques, selon Legault, visent justement à prévenir toute déviance qui ferait passer la relation professionnelle d'un pouvoir de faire quelque chose pour le client vers un pouvoir sur lui.

La modélisation de la relation professionnelle de Legault permet de visualiser la responsabilité du professionnel dans cette relation : une grande part de sa responsabilité repose sur l'exercice de son jugement professionnel. Il doit non seulement avoir la capacité d'analyser la situation et de mobiliser son savoir pour prendre des décisions d'agir, mais il doit aussi pouvoir répondre de sa décision et de son intervention. Il répond à quelqu'un : le client, un collègue, un autre professionnel, le groupe des pairs, le public. « Répondre de », c'est pouvoir situer sa décision et son agir dans une perspective de valuation, c'est-à-dire de recours aux valeurs et aux normes qui les fondent, au sens et aux finalités de sa profession, et pas uniquement à l'efficacité des moyens d'action. Idéalement, le professionnel doit pouvoir s'autoréguler. Mais, parce que la relation professionnelle est foncièrement inégalitaire dans le savoir et le pouvoir d'agir, le risque de manipuler ou d'instrumentaliser l'autre pour parvenir à ses fins est toujours présent ; c'est pourquoi elle nécessitera toujours des moyens explicites de régulation éthique.

Conclusion

Leurs arguments ne sont pas les mêmes, pas plus que leurs lieux d'énonciation, mais leurs conclusions concordent : les enseignantes et enseignants par leur regroupement professionnel, l'État par l'explicitation des compétences nécessaires à la pratique enseignante et la communauté scientifique par les recommandations issues des travaux de recherche reconnaissent l'intérêt de développer l'éthique professionnelle comme mode de régulation de l'agir des enseignants. La façon de considérer l'éthique, l'éthique professionnelle et la relation professionnelle dans le cadre de l'éthique appliquée peut fournir des dimensions significatives pour avancer dans la conceptualisation et le développement de l'éthique professionnelle enseignante.

L'approche inductive qui caractérise l'éthique appliquée sied bien au mode de pensée et à l'expérience des enseignants. Les enseignants en exercice et ceux en formation n'adhèrent aucunement à l'idée qu'on peut déduire des comportements à partir de principes théoriques, qu'il s'agisse d'une théorie pédagogique ou d'autres comme une théorie éthique. Selon leurs perceptions, la théorie ne passe pas l'épreuve de la réalité… puisque leur réalité de classe est hautement contextualisée, que leur pratique est singulière et idiosyncrasique et que leurs élèves et groupes d'élèves sont tous uniques. Une théorie leur paraît trop décontextualisée pour s'avérer pertinente à leur cas particulier. Cependant, lorsqu'on recourt à une approche inductive pour analyser des situations authentiques de pratiques qui les interpellent au plan éthique, c'est-à-dire dans leur relation à l'autre, ils trouvent pertinent de dégager les éléments qui posent problème dans le contexte, les conséquences possibles de l'agir, les normativités (normes implicites et explicites, règlements, lois) et les valeurs en jeu dans la situation afin de prendre des décisions d'agir. Bref, une délibération de type inductif effectuée en groupe sur des cas qui proviennent de la pratique fait sens pour les enseignants qui y participent. Cette manière d'échanger en groupe leur fournit l'occasion de développer et de consolider leur jugement professionnel tout en faisant venir au langage et à la pensée de nombreux éléments signifiants qui contribuent à la régulation de leur agir professionnel.

Lors de l'exercice du jugement professionnel, on doit prendre en compte les multiples variables de la situation contextuelle. Cela exige donc une capacité d'analyse et une sensibilité à la situation qui ne sont pas nécessairement actualisées lorsqu'on a recours à un jugement technique. La caractéristique fondamentale du jugement technique est qu'il

porte sur un nombre déterminé de variables dans un système fermé : à tel problème correspond telle solution. On se sert d'un jugement technique lorsqu'on veut réparer un grille-pain, par exemple. Les pièces sont en nombre limité, ce qui circonscrit le nombre de problèmes possibles et, par conséquent, les solutions à leur apporter. Le jugement professionnel porte par contre sur des situations complexes vécues par des humains, ce qui renvoie à un nombre indéfini de variables et ainsi à l'idée de système ouvert. C'est pourquoi, dans sa relation à l'autre et aux autres, l'enseignant ne peut se contenter simplement de mettre en application de manière technique une connaissance ou une norme, il doit prendre des décisions d'agir en considérant les aspects particuliers relatifs aux personnes impliquées dans la situation singulière. Le modèle de la relation professionnelle de Legault (2006) est éclairant à cet égard : le professionnel met en œuvre son jugement professionnel pour mobiliser ses connaissances en vue de décider de son intervention vis-à-vis du besoin spécifique de son client dans une situation spécifique. Toute la démarche menant à l'intervention repose donc sur la prise en compte des multiples variables de la situation, des finalités poursuivies par l'intervention et des normes qui l'encadrent ainsi que des connaissances et des habiletés requises pour bien la faire. Cela permet alors d'éclairer davantage le sens de la formulation ministérielle de la compétence éthique requise des enseignants d'« agir de façon éthique et responsable ». L'éthique professionnelle ne concerne pas seulement ce que les gens appellent des problèmes d'éthique, mais tout ce qui concerne la pratique professionnelle quotidienne.

L'idée que la professionnalisation de l'enseignement repose sur la capacité à mettre en œuvre son jugement professionnel est présente d'ailleurs dans tous les discours sur celle-ci. La professionnalisation signifie qu'il ne suffit pas d'avoir la vocation pour enseigner aujourd'hui comme aux temps anciens des communautés religieuses, mais qu'il faut maintenant posséder une qualification professionnelle et des connaissances approfondies en plus d'une compréhension des enjeux de la scolarisation et de l'école dans la société. Certes, la qualification professionnelle ne pose pas vraiment problème vu les normes en vigueur pour occuper un travail dans l'enseignement, encore que le Ministère doive accorder des tolérances d'engagement dans certains cas. De même, les connaissances approfondies dans les disciplines enseignées, en didactique et en psychopédagogie, font consensus et sont considérées essentielles à la pratique. Mais il reste que le défi actuel concerne la compréhension des enjeux de l'éducation. Il ne s'agit pas simplement d'un

besoin de connaissances culturelles, sociologiques et philosophiques, mais de quelque chose de plus large : comprendre la raison d'être de l'éducation et de la profession enseignante dans la société ou sa mission sociale. Cela nécessite une analyse, une appropriation et un attachement à la valeur qui se situe au fondement de la pratique éducative. Cette valeur donne sens à la formation des enseignants, au développement de leur expertise, à leur capacité à reconnaître les besoins de leurs élèves et, par conséquent, à l'exercice de leur profession dans l'intervention et le service rendu. Si la valeur de l'éducation est cette valeur dominante, elle doit orienter l'agir des enseignants comme professionnels dans la société. De plus, on s'attend alors que les valeurs actualisées dans les pratiques concrètes quotidiennes soient compatibles avec elle et puissent contribuer véritablement à la qualité de l'éducation dans la société.

En somme, l'apport du cadre théorique de l'éthique appliquée à l'éthique professionnelle des enseignants se situe au moins sur trois plans. En premier lieu, pour que l'éthique professionnelle soit vivante et significative et que les enseignants y adhèrent, ils doivent participer à sa construction par l'analyse de leur pratique concrète contextualisée afin de mettre en évidence des normes signifiantes pour cette pratique. En deuxième lieu, le développement de leur jugement professionnel doit être soutenu parce que, comme les autres professionnels, ils font face à des situations humaines complexes et souvent inédites où leur pouvoir d'intervenir repose sur des décisions qui doivent être à la fois réfléchies et justifiées. Ils doivent en effet pouvoir répondre de leur agir. En troisième lieu, l'appropriation de la valeur dominante de la profession et de l'exercice de la profession permet de rendre plus explicite la contribution particulière de l'enseignement dans la société tant pour le groupe professionnel lui-même que pour la population.

Bibliographie

Bergem, T. (1993). « Examining aspects of professional morality », *Journal of Moral Education*, vol. 22, nº 3, p. 297-312.

Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Développer une compétence éthique : une tâche éducative essentielle,* Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Publications du Québec.

Cummings, R., L. Dyas, C.D. Maddux et A. Kochman (2001). « Principled moral reasoning and behavior of preservice teacher education students », *American Educational Research Journal*, vol. 38, nº 1, p. 143-158.

Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Dubar, C. et P. Tripier (1998). *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.

Genard, J.-L. (1992). *Sociologie de l'éthique*, Paris, L'Harmattan.

Gensler, H.J. (2002). *Questions d'éthique : une approche raisonnée de quelques perspectives contemporaines*, Montréal, Chenelière-McGraw-Hill, traduit de l'anglais.

Gerbier, L. (2003). « Éthique », dans M. Blay (dir.), *Grand dictionnaire de la philosophie*, Paris, Larousse-CNRS, p. 387.

Gohier, C., F. Jutras et L. Desautels (2007). « La mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante : le *focus group*, une bonne méthode ? », Communication au Congrès *Actualité de la recherche en éducation et formation*, Strasbourg.

Goldman, A.H. (2001). « Professionnelle (éthique) », dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, 3e édition mise à jour, Paris, Presses universitaires de France, p. 1266-1269.

Goodlad, J.I., R. Soder et K.A. Sirotnik (dir.) (1990). *The Moral Dimension of Teaching*, San Francisco et Oxford, Jossey-Bass.

Gouvernement du Québec, *Code des professions*, L.R.Q., c. C-26.

Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q., c. I-13.3.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Jutras, F. et C. Boudreau (1997). « La dimension éthique de la relation éducative selon le point de vue d'enseignantes et d'enseignants du secondaire », dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-169.

Legault, G.A. (1994). *Questions fondamentales en éthique*, Sherbrooke, Cahiers de philosophie, Faculté des lettres et sciences humaines.

Legault, G.A. (1996). « Les enjeux de l'éthique professionnelle », dans J. Patenaude et G.A. Legault (dir.), *Enjeux de l'éthique professionnelle,* Tome 1, Codes et comités d'éthique, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-27.

Legault, G.A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Legault, G.A. (2006). « Professionnalisme avec ou sans profession », dans L. Thiaw-Po-Une (dir.), *Questions d'éthique contemporaine*, Paris, Stock, p. 603-625.

Lessard, C. (1991). « Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement », *Vie pédagogique*, n° 71, p. 18-23.

Lessard, C., M. Perron et P.W. Bélanger (rédacteurs invités) (1993). « Numéro thématique : La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1.

Ligneau, J. (1999). « Pourquoi faut-il créer un ordre professionnel des enseignantes et enseignants du Québec ? », dans M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et enseignants du Québec ?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 113-129.

Nélisse, C. (1997). *L'intervention : les savoirs en action*, Sherbrooke, GGC.

Office des professions du Québec (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre des enseignantes et des enseignants*, Québec, Office des professions du Québec.

Parizeau, M.-H. (2001). « Éthique appliquée », dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, 3e édition mise à jour, Paris, Presses universitaires de France, p. 585-590.

Rest, J.R. (1986). *Moral Development : Advancement in Research and Theory*. New York, Praeger.

Rest, J.R., D. Narvaez, M.J. Bebeau et S.J. Thoma (1999). *Postconventional Moral Thinking*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.

Shehadi, F. et D.M. Rosenthal (1988). « Introduction », dans D.M. Rosenthal et F. Shehadi (dir.), *Applied Ethics and Ethical Theory*, Salt Lake City, University of Utah Press, p. 9-22.

Taylor, C. (1991). *The Malaise of Modernity*, Toronto, Anansy.

CHAPITRE



Le droit et l'éthique dans la profession enseignante

Denis Jeffrey, Gervais Deschênes,
David Harvengt et Marie-Claire Vachon
Université Laval

Ubi societas ubi jus[1].

Plusieurs associations d'enseignants du niveau préuniversitaire, autant au Canada qu'ailleurs dans le monde, se sont dotées d'un code d'éthique qui définit leurs normes et standards professionnels. Philippa Ward (2007) observe deux orientations dans la philosophie des codes d'éthique d'enseignants dans les pays anglo-saxons. Il y aurait des codes sans procédures disciplinaires et des codes avec procédures disciplinaires. Quel que soit le mode de régulation choisi, le code d'éthique

1. « Chaque société dispose d'un droit qui varie en fonction de la qualité de chaque société. »

propose un ensemble de valeurs, de devoirs, de règles et de principes qu'une association d'enseignants déclare respecter dans ses activités professionnelles.

Les associations d'enseignants de toutes les provinces canadiennes, à l'exception du Québec, ont souscrit à un code d'éthique. Il faut saluer la Fédération des enseignants de l'Ontario qui s'efforce, depuis quelques années, à éclairer la question des normes éthiques et des sanctions professionnelles (Van Nuland et Khandelwal, 2006). À cet égard, elle représente l'avant-garde de la réflexion canadienne sur l'éthique des enseignants. Pour le Québec, les débats autour de l'existence d'un ordre professionnel et d'un code d'éthique ne sont pas terminés (Tardif et Gauthier, 1999). Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant du Québec a proposé, en 2004, un document sur l'éthique des enseignants (COFPE, 2004). Les membres de ce comité reconnaissent que l'enseignement se professionnalise, que les responsabilités des enseignants se multiplient, que l'enseignement est une profession traversée par nombre de questions d'éthique et que les pressions se font grandissantes concernant le contrôle de la moralité des enseignants. Toutefois, ils ont pris position contre un code d'éthique, n'y voyant qu'un outil disciplinaire. Or, tous les codes d'éthique, comme l'a montré Ward (*Ibid.*), n'ont pas une visée disciplinaire, et ceux qui ont une visée disciplinaire ne sont pas, invariablement, autocratiques.

Dans la première partie de ce texte, nous nous intéressons à la question du contrôle de la moralité des enseignants. On observe en effet cette tendance, depuis quelques décennies, à promouvoir et à relever les normes morales des enseignants. On ne peut s'en étonner, puisque l'enseignant est redevable et imputable de ses actes auprès des élèves, de leurs parents et de la population en général (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999). Mais cette tendance a été magnifiée par des jugements récents de la Cour suprême du Canada. À cet égard, Me Linda Lavoie (2001) observe que les juges de la Cour suprême du Canada, depuis 1996, établissent les normes professionnelles à partir de standards moraux très élevés. À vrai dire, ils exigent que les enseignants deviennent de véritables *modèles de moralité*, autant durant les heures de classe qu'à l'extérieur des heures de classe. Ils exigent aussi que l'employeur s'assure que tous les enseignants présentent certaines garanties morales. Cela pourra aller jusqu'au refus catégorique d'embaucher un enseignant qui a un casier judiciaire. Nous nous sommes intéressés à cette moralité exemplaire demandée aux enseignants afin de bien cerner les responsabilités professionnelles qu'elle induit.

Dans la seconde partie, nous présentons les objectifs et quelques résultats de la recherche que nous menons sur les sentences arbitrales du bureau du Greffe des tribunaux d'arbitrage du secteur de l'éducation du Québec. Un grief est déposé au tribunal d'arbitrage du secteur de l'éducation lors d'une mésentente relative à l'interprétation ou à l'application de la convention collective des enseignants. Ainsi, lorsque le syndicat considère que l'employeur, la commission scolaire, ne respecte pas la convention collective ou que son application soulève certains problèmes, il peut déposer un grief pour tenter de corriger la situation.

Dans la troisième partie de ce texte, nous désirons présenter certains avantages pour les enseignants de se donner des normes communes rassemblées dans un code d'éthique. Ces avantages sont devenus incontournables, pour nous, à la suite de la lecture des sentences arbitrales en éducation et des décisions des juges canadiens dans le cas de poursuite contre un enseignant.

La moralité exemplaire demandée au personnel enseignant

La profession enseignante est régie par une panoplie de règles juridiques qui appartiennent à une logique prescriptive. Ces règles ont deux sources : 1) les différentes législations fédérales et provinciales (Charte canadienne des droits et libertés, Code criminel, la Charte québécoise des droits et libertés de la personne, Loi sur la protection de la jeunesse, les diverses lois sur l'éducation et l'instruction publique, et tous les règlements inscrits dans les dispositions des conventions collectives des enseignants, des ententes locales et des règlements particuliers d'une école) ; 2) les jugements de la Cour suprême du Canada, des diverses cours provinciales, des tribunaux d'arbitrage et des comités disciplinaires. L'ensemble de ces règles et jugements délimite les responsabilités professionnelles des enseignants (Legault, 1997 ; Desaulniers et Jutras, 2006). Par conséquent, ils encadrent, souvent à leur insu, la plupart de leurs activités professionnelles. Parmi ces règles et jugements, un très grand nombre porte sur la moralité des enseignants.

Les jugements de la Cour suprême du Canada, notamment dans les cas Audet, Ross et Bhadauria que nous analyserons ci-après, montrent clairement qu'il est demandé aux enseignants une moralité exemplaire. Chaque enseignant devrait être en tout temps irréprochable, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, tant dans le cadre de son

travail que dans le cadre de sa vie privée. Dans une décision de la Cour suprême qui concerne le cas de l'enseignant Bhadauria, les juges énoncent ce principe de moralité : « Du fait de leur situation de confiance, les enseignants doivent prêcher par l'exemple et par leur enseignement, et ils donnent l'exemple autant par leur conduite en dehors des salles de cours que par leur prestation dans celles-ci. En conséquence, toute mauvaise conduite en dehors des heures normales d'enseignement peut constituer le fondement de procédures disciplinaires. » (Bhadauria, par. 54) Me Lavoie (2001) souligne que l'enseignant détient le rôle de modèle de moralité qu'incarnaient autrefois les nobles du village. Il devrait donc accéder à une hauteur morale plus élevée que celle d'un médecin, d'un notaire, d'un curé ou d'un avocat. L'enseignant aurait alors un rôle de modèle de droiture et de vertus morales à démontrer dans son action enseignante comme le soutient, entre autres, l'arbitre André Truchon : « Il semble bien que la conduite d'un simple citoyen ne peut servir d'étalon pour apprécier le comportement des enseignants ; ce qu'on attend d'eux, c'est qu'ils s'élèvent au-dessus de la moyenne. En fait, la population, et les tribunaux à sa suite, prêtent à l'enseignant un rôle de modèle, incarnant tantôt le savoir, tantôt la droiture et les vertus morales. » (Greffe des tribunaux d'arbitrage du secteur de l'éducation, SAE 3788) Dans le jugement Bhadauria de la Cour suprême, les juges soutenaient également que les standards éthiques des enseignants doivent être plus élevés que ceux des autres professions étant donné la position qu'ils occupent dans la société (Bhadauria, par. 487). Pourquoi un tel niveau de moralité est-il demandé aux enseignants ?

Deux arguments sont régulièrement invoqués pour justifier cette moralité exemplaire : 1) les enseignants jouissent d'une grande influence sur les élèves étant donné leur autorité ; 2) les enseignants doivent préserver la confiance du public à l'égard du système scolaire. Plusieurs décisions juridiques visent explicitement à entretenir la confiance que la population doit avoir à l'égard du système scolaire et à renforcer l'image de rectitude morale à l'école. Comme le notaient les juges dans le cas Ross, « les enseignants sont inextricablement liés à l'intégrité du système scolaire. En raison de la position de confiance qu'ils occupent, ils exercent une influence considérable sur leurs élèves. Le comportement d'un enseignant influe directement sur la perception qu'a la collectivité de sa capacité d'occuper une telle position de confiance et d'influence, ainsi que sur la confiance des citoyens dans le système scolaire public en général » (Ross, par. 43). Or, on doit se demander quelles sont les conséquences de ces décisions pour les enseignants. On

pourrait craindre que l'exigence morale empiète sur leur autonomie professionnelle, sur leur liberté académique ainsi que sur leur vie privée. Aussi, on doit examiner comment les décisions des juges de la Cour suprême du Canada peuvent influencer les juges des autres instances juridiques et les commissaires des comités de discipline comme celui de l'Ontario (*Discipline Committee of the Ontario College of Teachers*) qui, entre 2003 et 2006, s'est penché sur 142 plaintes portant sur des fautes professionnelles (Van Nuland et Khandelwal, 2006). C'est pourquoi il est important d'analyser le point de vue des tribunaux pour connaître les obligations et responsabilités professionnelles liées à cette moralité exemplaire.

Puisque les juges doivent se prononcer sur les fautes professionnelles des enseignants, ils doivent donc définir, pour poser un jugement par la suite, les normes et standards éthiques de la profession. On peut considérer que la décision d'un juge, qui s'appuie essentiellement sur les principes et la logique du droit ainsi que sur une conception du monde scolaire, ne soit pas toujours en concordance avec les conceptions qu'ont les enseignants de leurs propres conduites professionnelles. Par exemple, dans un grief arbitré en 1988 par l'arbitre Angers Larouche, dans lequel on reprochait à un enseignant l'usage de contacts physiques dans un but pédagogique, ce dernier émet ces commentaires : « […] il n'est pas à notre connaissance qu'il soit nécessaire ou même pédagogiquement recommandable que l'enseignant d'une matière quelconque mette ses mains sur les épaules d'un élève ou d'une élève pour l'encourager, pour aider à mieux comprendre ou pour la féliciter de son travail ». (Greffe des tribunaux d'arbitrage du secteur de l'éducation, SAE 4988) Les propos de cet arbitre montrent l'importance d'étudier leurs décisions afin de mettre en perspective les balises éthiques qu'elles recèlent. Dans ce grief, l'arbitre commente, sans qu'elle ne soit explicitement nommée, la question de la distance professionnelle entre l'enseignant et ses élèves. La décision de cet arbitre peut avoir une grande incidence sur les interactions entre enseignants et élèves. Il semble primordial d'étudier d'une manière approfondie les textes juridiques et les décisions des juges pour mieux cerner les exigences professionnelles et déontologiques demandées aux enseignants. Concernant la question de la distance professionnelle, Jutras et Boudreau (1997) soulignent qu'elle appelle une négociation permanente dans la relation entre maîtres et élèves. Autant les enseignants que les élèves doivent s'ajuster les uns aux autres. Il n'existe aucune mesure idéale pour évaluer la « bonne »

distance professionnelle. Les cas extrêmes ne peuvent non plus servir de modèles pour juger des multiples situations triviales du quotidien de la classe.

Une recherche en cours sur les normes éthiques

Nous avons débuté une recherche sur les normes éthiques proposées, d'une manière implicite ou explicite, par les juges des différentes cours au pays. Elle comporte trois objectifs : 1) recenser l'ensemble des lois, des règles et des jugements canadiens (Cour suprême, cours provinciales, tribunaux d'arbitrage du secteur de l'éducation et décisions de comités disciplinaires) qui touchent aux normes éthiques des enseignants des niveaux primaire et secondaire ; 2) examiner les obligations et les responsabilités professionnelles que ces normes comportent ; 3) analyser les effets sociaux et politiques de ces normes éthiques sur la régulation des actes professionnels des enseignants (par exemple, sur leur liberté professionnelle, sur leur autonomie académique et sur leur vie privée). Cette recherche, en fait, vise à mieux connaître les normes juridiques et éthiques qui régulent l'agir professionnel des enseignants.

Nous nous intéressons aux jugements portés par les cours canadiennes et québécoises dans des causes qui touchent l'éthique professionnelle des enseignants. Notre travail de recension et d'examen des sentences est loin d'être terminé. Par contre, nous avons concentré nos premiers efforts à recenser les jugements de la Cour suprême du Canada et ceux du bureau du Greffe des tribunaux d'arbitrage au secteur de l'Éducation du Québec. D'ailleurs, les sentences du bureau du Greffe ont principalement attiré notre attention. Nous avons consacré une grande partie de nos efforts à l'analyse de ces griefs. Tous les griefs examinés touchent à la dimension éthique du travail enseignant. Un grief est habituellement posé par un enseignant, ou son représentant syndical, lorsqu'il s'oppose à une mesure disciplinaire portée contre lui. À cet égard, sur les centaines de décisions arbitrales examinées, nous avons d'emblée exclu les griefs concernant les manquements d'ordre administratif comme, par exemple, la rupture d'un contrat de travail, les conditions salariales ou les exigences ministérielles d'accès à la profession. Nous avons conservé 230 jugements prononcés entre 1970 et 2007.

Nous avons classé les griefs retenus dans l'une des sept catégories suivantes : A. connotation sexuelle, B. discrimination, C. faute professionnelle, D. inconduite morale, E. usage de la force physique, F. toxicomanie, G. accusation portée par un enseignant. Le tableau 1 présente les fréquences par catégories. On observe que le plus grand nombre de griefs porte sur les fautes professionnelles et les accusations à connotation sexuelle.

Tableau 1
Fréquences selon catégories

Catégories	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulatif
A. Connotation sexuelle	31	13,6	13,6
B. Discrimination	4	1,8	15,4
C. Faute professionnelle	167	73,2	88,6
D. Inconduite morale	9	3,9	92,5
E. Usage de la force physique	12	5,3	97,8
F. Toxicomanie	4	1,8	99,6
G. Accusation portée par un enseignant	1	0,4	100,0

Chaque catégorie se décline en sous-catégories. Par exemple, la catégorie A, connotation sexuelle, recouvre dix sous-catégories : agression sexuelle, harcèlement sexuel, grossière indécence, relation amoureuse, proposition indécente, rapport sexuel-affectif, toucher indécent, attouchement sexuel, rapport amoureux, accolade. Chacune de ces sous-catégories rend précisément compte d'une accusation portée contre un enseignant. Les fautes professionnelles les plus fréquentes sont l'insubordination (49), l'incompétence en gestion de classe (41), les problèmes pédagogiques (24) et la négligence professionnelle (18). Nous avons aussi recensé trois griefs portant sur le devoir de collégialité et un grief sur le devoir de discrétion.

L'analyse a été faite à partir de 27 variables pour classer chaque grief selon le sexe de l'enseignant, son âge, la matière enseignée, sa formation, le niveau scolaire, le secteur d'enseignement, la commission scolaire, l'année du litige, la langue, la présence de plaintes de la part des parents, la réputation de l'enseignant, les activités syndicales, le type de sanction, la décision de l'arbitre, etc. Toutes les données ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS. Les résultats définitifs de nos analyses sont en voie d'être complétés. Pour réaliser des analyses approfondies, nous avons choisi, parmi les 230 griefs, 30 sentences exemplaires. Une

sentence exemplaire détermine mieux qu'une autre les normes légales et éthiques de la profession enseignante. Trois critères ont présidé aux choix des sentences exemplaires : l'universalité du jugement pour la profession enseignante, la qualité de l'argumentation de l'arbitre et les obligations légales et éthiques qui en ressortent.

Pour chacun des griefs examinés, l'enseignant a été accusé d'avoir commis une faute professionnelle qui touche à des normes éthiques. Tous les griefs examinés ont été posés par un enseignant contre sa direction scolaire. Pour la moitié des griefs, l'arbitre a donné raison à l'enseignant. Dans la majorité des cas, le grief a été posé à la suite d'une sanction disciplinaire dont la gravité est très variable : avis de reproche, avis disciplinaire, avertissement écrit, lettre(s) de doléances au dossier, coupure de salaire, retrait du nom de l'enseignant de la liste de rappel, retrait de la priorité d'emploi, suspension, congé sans traitement d'une durée indéterminée, non-réengagement, suspension, réprimande, résiliation du contrat d'engagement, congédiement, remboursement, emprisonnement. Le tableau 2 présente les sanctions les plus fréquentes en fonctions des catégories.

Tableau 2
Sanctions selon catégories

	Sanctions					
Catégories	**congédiement**	**non-réengagement**	**suspension**	**avertissement écrit**	**réprimande**	**avis de reproche**
A. Connotation sexuelle	29	0	2	0	0	0
B. Discrimination	2	1	1	0	0	0
C. Faute professionnelle	54	71	17	10	5	2
D. Inconduite morale	6	2	0	0	0	0
E. Usage de la force physique	4	0	4	1	0	2
F. Toxicomanie	3	0	0	0	0	0
G. Accusation portée par un enseignant	0	0	0	0	0	0
Total	**98**	**74**	**24**	**11**	**5**	**4**

On notera le nombre très élevé d'expulsions (172) de la profession en additionnant les congédiements et les non-réengagements. Cela représente presque 80 % des sanctions. N'oublions pas que les arbitres ont donné raison à l'enseignant dans plus de la moitié des griefs. Quand

un enseignant perd son grief, l'arbitre pourra, selon les cas, alléger ou alourdir la sanction infligée par sa commission scolaire. Les sentences arbitrales font office de jurisprudence. En effet, les arbitres réfèrent continuellement à des décisions antérieures de leurs pairs pour justifier leurs décisions. Aussi, celles-ci présentent un cadre juridique et moral prescriptif, de sorte que la décision d'un arbitre n'a pas seulement une incidence sur l'enseignant qui pose un grief, mais également sur l'ensemble des enseignants.

Il n'est pas facile de définir ce qu'il y a lieu d'entendre par manquement d'ordre éthique. Étant donné l'absence d'un ordre professionnel au Québec et, par conséquent, d'un code d'éthique qui proposerait des devoirs professionnels, on doit s'en tenir, d'une part, aux règles juridiques et aux ententes nationales de la convention collective, et d'autre part, à la jurisprudence des différents tribunaux québécois et canadiens, dont les tribunaux d'arbitrage. L'un des objectifs de la recherche que nous menons vise à mettre en évidence les normes éthiques présentes dans l'ensemble de cette documentation. Nombre de ces normes éthiques ont valeur de devoirs professionnels, mais elles ne sont pas explicitement nommées, ni analysées, ni transmises aux enseignants. Dans les sentences de tribunaux d'arbitrage québécois, les arbitres se réfèrent le plus souvent aux énoncés de la convention collective : incapacité, négligence à remplir ses devoirs, insubordination, inconduite ou immoralité. Étant donné le caractère très général et plutôt imprécis de ces énoncés, les arbitres sont appelés, pour justifier leurs décisions, à les interpréter. Cette jurisprudence constitue une source de normes éthiques de la profession enseignante au Québec. Il est important de souligner qu'un arbitre, en plus d'appuyer sa décision sur la jurisprudence de griefs antérieurs, réfère également aux décisions des tribunaux des cours québécoises et canadiennes portant sur des accusations contre des enseignants. Par exemple, le jugement de la Cour suprême dans le cas Audet sur l'autorité de l'enseignant est maintes fois cité par les arbitres.

Une première analyse des griefs québécois permet de constater une sévérité morale de plus en plus aiguë de la part des arbitres, ce qui entraîne, par conséquent, la même sévérité de la part des directions scolaires. Nous avons constaté, en comparant les sentences entre 1970 et 2007, une plus grande sévérité en ce qui concerne les attouchements sexuels, les affaires de possession de drogues et l'insubordination. Considérons, à titre d'exemple, le cas de Roberval (Greffe des tribunaux d'arbitrage du secteur de l'éducation, SAE 7605). Un enseignant de

cinquième secondaire a été expulsé par sa commission scolaire à la suite d'une accusation de proposition indécente et d'insubordination. La direction avait interdit aux enseignants de participer aux activités de l'« après-bal » de fin d'études qui se déroule à la toute fin de l'année scolaire. Cet enseignant a participé à l'après-bal et, au cours de cette activité festive, il a proposé à une de ses élèves de 17 ans d'aller à un motel. L'élève a décliné la proposition et l'enseignant n'a pas insisté. La proposition que l'enseignant a faite à son élève a cependant été ébruitée. À la rentrée scolaire suivante, la direction scolaire n'a pas réengagé l'enseignant. La double transgression de l'enseignant a certes joué en sa défaveur. Mais l'enseignant a tout de même déposé un grief. L'arbitre a considéré que la situation était suffisamment grave pour accepter le non-réengagement. Il a considéré, en plus de l'accusation pour proposition indécente, l'insubordination de l'enseignant qui s'était présenté à « l'après-bal » de fin d'études, alors que la direction l'avait strictement interdit à tout son personnel.

Si on compare cette sentence avec des sentences similaires émises dans les années 1970, on observe une sévérité croissante dans les décisions prises par les arbitres du bureau du Greffe des tribunaux d'arbitrage du secteur de l'éducation du Québec. Les arbitres justifient leurs décisions en évoquant l'influence des enseignants sur les élèves et le fait qu'ils doivent préserver la confiance du public à l'égard de l'école. Ce sont deux arguments régulièrement cités par les juges canadiens et québécois. Aussi, la moralité de l'enseignant doit rester en tout temps irréprochable. Le critère de la moralité exemplaire de l'enseignant demeure primordial. Par exemple, dans le cas de Roberval, il appert que l'arbitre a considéré la réputation de l'enseignant, c'est-à-dire l'image de moralité qu'il projette dans son entourage. Soulignons que la réputation de cet enseignant n'était pas, selon les témoignages entendus, irréprochable.

On peut se demander quel aurait été le jugement des pairs à l'égard de la conduite de cet enseignant de Roberval. Il n'y a pas lieu de penser qu'un comité disciplinaire composé d'enseignants n'aurait pas pris la même décision que celle de l'arbitre. En contrepartie, on doit considérer que la décision d'un arbitre, qui s'appuie principalement sur un idéal de moralité exemplaire, mais aussi sur sa perception du monde scolaire, ne soit pas toujours en concordance avec les conceptions déontologiques qu'ont les enseignants de leurs propres agissements professionnels.

Nous avons déjà évoqué la décision de l'arbitre Larouche dans laquelle il soutient qu'il est préférable pour un enseignant d'éviter tout contact physique avec un élève. L'arbitre tente de préciser ce que pourrait être la bonne distance professionnelle entre l'enseignant et ses élèves. Son analyse montre une méconnaissance de la profession enseignante dans sa pratique quotidienne. Étant donné l'absence de balises éthiques concernant cette norme, pourtant soumise à la discussion dans d'autres professions, l'arbitre présente son propre point de vue. Néanmoins, les propos de cet arbitre montrent l'importance d'étudier ce type de griefs, ainsi que d'autres jugements des différentes cours concernant les normes professionnelles des enseignants.

Le statut de modèle de moralité pourrait, à bien des égards, être considéré comme flatteur. Cela peut sembler bon pour l'estime de soi d'un enseignant d'être reconnu comme un modèle de moralité. Après tout, à une époque où nombre d'enseignants se sentent dévalorisés, sont victimes de violence (Jeffrey et Sun, 2006), acceptent des conditions de travail difficiles pouvant mener à la démission (Gold, 1996 ; Provasnik et Dorfman, 2005), il pourrait être valorisant pour eux de recevoir la palme d'or de la moralité. Or, si c'est un hommage qu'on offre aux enseignants, c'en est un quelque peu empoisonné, voire une véritable boîte de Pandore. Nombre de travaux ont montré le niveau très élevé d'épuisement professionnel et de souffrance psychologique chez les enseignants (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001). Cette souffrance serait notamment attribuable aux attentes trop grandes à leur égard (Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Pourtant, même si les enseignants sont porteurs de lourdes responsabilités, ils ont rarement l'occasion de partager leurs réflexions sur les normes éthiques qui bornent leur profession.

Pourquoi des normes éthiques communes ?

Les enseignants ne sont pas tous sensibles au fait que leur profession est traversée par des valeurs et des normes éthiques qui régulent leurs interventions pédagogiques. Rares sont les enseignants québécois ayant eu l'occasion de discuter de questions d'éthique avec leurs collègues. Certains n'ont qu'une vague idée des balises éthiques qui bornent leurs actes professionnels. L'explicitation de telles balises leur permettrait de s'approprier des outils conceptuels et des modèles théoriques pour réfléchir autrement sur leur pratique pédagogique, sur leur identité

professionnelle, sur l'acte d'enseigner, sur leurs valeurs et les idéaux moraux qu'ils désirent mettre de l'avant. Comment peuvent-ils juger et délibérer de problèmes d'éthique, et même reconnaître ce qu'est un problème d'éthique professionnelle, si les normes et devoirs moraux de leur profession ne leur sont pas connus ? Il y a tout un travail à faire dans la profession enseignante pour rendre explicites des normes éthiques qui, doit-on le supposer, demeurent implicites. Il s'agit, en fait, d'un travail pour objectiver une normativité éthique. Quelle serait l'utilité de ces normes ?

Au moins trois arguments sont régulièrement considérés par les associations d'enseignants des provinces canadiennes. Premièrement, l'adhésion à des normes et à des valeurs éthiques claires permet aux enseignants de mieux définir leur identité professionnelle. Il existe des liens étroits entre l'affirmation identitaire et la moralité (Larouche et Legault, 2003). En termes d'éthique professionnelle, l'identité touche à la manière propre d'une communauté professionnelle de se faire valoir et de se faire reconnaître pour des valeurs communes. L'adhésion à des valeurs communes donne une constance à l'identité professionnelle. C'est ce que Ricœur (1990, p. 146) a nommé « l'identité idem » qui assure sa permanence face aux contingences du présent et du passé. L'engagement des enseignants dans des valeurs pérennes n'est pas sans lien avec leur besoin de reconnaissance. La reconnaissance d'une communauté professionnelle tient en partie aux valeurs morales dont elle fait la promotion, ce qui pourrait leur valoir un surplus de légitimité, de crédibilité et d'autorité. Quand la population sait à quoi elle peut s'attendre de la part des enseignants, cela rassure. Un statut identitaire fondé sur des idéaux moraux crée une sorte de sécurité, autant chez les enseignants que dans la population. Cette sécurité, chez les enseignants, stabilise un sentiment de compétence qui se traduit en une confiance pour agir, innover, prendre des décisions, conserver la maîtrise de la classe, répondre aux attentes de l'institution et de la population. De plus, la souscription volontaire à des normes éthiques communes pourrait avoir pour effet de rehausser l'image de la profession enseignante. À côté de cet aspect lié à la promotion de la profession, il y a tout lieu de croire également qu'une éthique partagée puisse contribuer à contrer les pratiques de dénigrement entre collègues. Aussi, sachant les difficultés d'appropriation de l'identité professionnelle chez les enseignants en début de carrière (Mukamurera, 2005 ; Nault, 1993, 1994), il n'est pas sans intérêt d'approfondir le lien entre l'identité enseignante et les normes éthiques communes.

Deuxièmement, des normes éthiques claires sont autant de points de repère permettant aux enseignants de situer et d’évaluer leur agir professionnel. On pourra aussi parler d’aide à la prise de décisions éclairées. Dans l’enseignement, il s’agit le plus souvent de décisions prises dans l’urgence d’une situation. De plus, pour être en mesure de répondre de ses actes, un enseignant doit d’abord s’appuyer sur des normes éthiques partagées par sa communauté professionnelle. De telles normes servent de fondement pour construire des arguments propices à justifier une décision professionnelle. En l’absence de normes communes, c’est la morale personnelle qui prévaut, ouvrant la porte aux positions arbitraires et aux rivalités intellectuelles et idéologiques de toutes sortes. Il faut également considérer que des normes éthiques claires servent pour circonscrire les manques et les fautes professionnelles, et évaluer leur gravité. Pourquoi laisser aux juges des différentes cours québécoises et canadiennes le soin de délimiter ce que serait une bonne ou une mauvaise pratique, un agir professionnel acceptable ou inacceptable, une situation d’incompétence ou de compétence, l’échec de la faute, une initiative pédagogique féconde d’un acte d’insubordination ? En fait, en plus de limiter le recours au tribunal, une éthique professionnelle permettrait aux enseignants d’établir entre eux et pour eux ce qui est professionnellement acceptable et inacceptable du point de vue de l’éthique. Il apparaît raisonnable de penser que les enseignants puissent être responsables des mécanismes de contrôle de leurs actes professionnels, comme le sont les autres professions reconnues par un ordre professionnel.

Troisièmement, les normes éthiques aident à baliser les tâches qui appartiennent de fait aux enseignants de celles qui appartiennent aux autres professionnels. Les normes balisent également les responsabilités des enseignants eu égard aux responsabilités de la direction scolaire et des autres spécialistes de l’école. Nombre d’enseignants, l’analyse des griefs le montre bien, ne connaissent pas leur domaine propre de compétence. C’est pourquoi on note un nombre si élevé de fautes pour insubordination. La délimitation des champs de compétence permet à chacun d’assumer les responsabilités qui lui reviennent. Cela pourrait, par le fait même, avoir un effet de sécurité professionnelle et de protection contre des demandes abusives de la part de directions scolaires. Nous pensons notamment à ces demandes d’une directrice ou d’un directeur à l’effet qu’un enseignant accepte des tâches pour lesquelles il n’est ni préparé, ni formé. Nous avons recensé plusieurs accusations pour incompétence en gestion de classe parmi des enseignants obligés

d'assumer des tâches auprès d'élèves en trouble de comportement. S'ils avaient refusé de les assumer, ils auraient pu être accusés d'insubordination. N'oblige-t-on pas des enseignants à être des charlatans (Legault, 1997) ?

Le fréquent recours aux tribunaux renforce la tendance vers la judiciarisation de l'agir des enseignants. La judiciarisation est un processus par lequel un traitement judiciaire se substitue à un autre mode de régulation sociale. On sait bien que le droit comme l'éthique visent l'encadrement de la liberté professionnelle. Mais à la différence d'une régulation qui fait appel aux traditions et aux expériences professionnelles, aux interprétations multiples et aux intentions heuristiques pour interpréter les faits, le droit est déterminé par des règles et des procédures rigides qui ne débordent que peu de sa propre logique. Les traditions et les expériences professionnelles renvoient notamment à des normes reconnues, à des régularités dans les pratiques, à des consensus et à des compromis autour de questions d'éthique, à la validation de pratiques exemplaires, etc. À moins d'utiliser l'éthique sous le mode pervers d'un processus d'hétérorégulation des pratiques enseignantes, on peut supposer que les régulations éthiques sont généralement plus souples et plus en cohérence avec le travail enseignant. Il y aurait à débattre de la place de l'autorité du droit à côté de la place de l'autorité de la morale commune des enseignants. Aussi, il serait intéressant de s'interroger sur la capacité, pour la communauté enseignante québécoise, de prendre elle-même en charge ses responsabilités quant aux normes professionnelles.

Conclusion

Pourquoi une moralité exemplaire est-elle demandée aux enseignants ? Est-ce que cette moralité exemplaire serait induite par la logique du droit ? Les enseignants doivent-ils vraiment avoir un comportement moral qui serait au-dessus de tous les autres professionnels qui travaillent avec des personnes ? Il est vrai que les enseignants ont un rôle moral important parce qu'ils peuvent influencer le développement des enfants et que l'image de l'école doit être préservée. Mais pourquoi les enseignants québécois n'ont-ils pas voix au chapitre pour exprimer leurs propres attentes sur leurs devoirs moraux ? L'accent actuel au Québec pour la professionnalisation des enseignants – c'est-à-dire pour la reconnaissance de leur autonomie professionnelle – devrait,

un jour ou l'autre, soulever la question d'une éthique professionnelle. Pour l'instant, cette question demeure en sourdine. On laisse en effet une grande autonomie professionnelle aux enseignants, mais n'y a-t-il que les juges qui puissent baliser leur autonomie même s'il existe déjà un encadrement juridique et administratif ?

Dans le milieu enseignant, les responsabilités et les devoirs sont sujets à de multiples interprétations. Or, revient-il aux juges des diverses cours canadiennes d'établir les standards de la profession enseignante ? Leur revient-il de définir l'agir requis pour enseigner ? Est-il raisonnable d'évaluer la gravité d'une faute ou d'un manquement professionnel à partir d'un idéal de moralité qui provient d'un milieu autre qu'éducatif ? Comment porter un jugement sur l'incapacité à maintenir un contrôle sur la classe ou à traiter les élèves de manière appropriée, sur l'incapacité à transmettre efficacement la matière, sur le refus de suivre le programme scolaire, sur l'abus de la force physique envers un élève ou sur le manque excessif de ponctualité ? Comment l'exigence morale des juges va-t-elle marquer le travail enseignant reconnu pour ses multiples contraintes, ses tensions hiérarchiques, ses transformations pédagogiques, sa complexité et ses responsabilités croissantes ? (Mukamurera, 2005) Les enseignants vivent régulièrement des problèmes dont les solutions ne sont pas toujours données dans les règles de base. Souvent, ces situations ont valeur de dilemmes. En fait, il n'y a pas toujours une seule solution, ni une meilleure solution, aux problèmes éthiques quotidiens vécus dans la classe. Est-ce que les différentes poursuites contre les enseignants vont conduire à une judiciarisation de leur agir professionnel ?

Bibliographie

Audet, Reine *c.* Audet [1996] 2 R.C.S. 171, <http://scc.lexum.umontreal.ca/fr/1996/1996rcs2-171/1996rcs2-171.html>.

Bhadauria, J. [1997] *Conseil de l'éducation de Toronto (Cité) c. F.E.E.E.S.O., district 15*, 1 R.C.S. 487, <http://www.canlii.org/fr/ca/csc/doc/1997/1997canlii378/1997canlii378.html>.

COFPE (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, <http://www.cofpe.gouv.qc.ca/intro_publications.htm>.

Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement – Fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (1999). « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 21-56.

Gold, Y. (1996). « Beginning teacher support : Attrition, mentoring and induction », dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan.

Greffe des tribunaux d'arbitrage du secteur de l'éducation, *Syndicat de l'enseignement de Chateauguay-Moisson c. Commission scolaire de Chateauguay*, tribunal tripartite, décision du 6 juin 1985, rapportée à SAE 3788.

Greffe des tribunaux d'arbitrage du secteur de l'éducation, *West Island Teachers' Association c. Commission scolaire Baldwin Cartier*, Angers Larouche arbitre, décision du 21 septembre 1989, rapportée à SAE 4988.

Greffe des tribunaux d'arbitrage du secteur de l'éducation, *Syndicat de l'enseignement de Louis-Hémon c. Commission scolaire du Pays-des-Bleuets*, Ginette Gosselin arbitre, décision du 27 avril 2004, rapportée à SAE 7605.

Jeffrey, D. et F. Sun (2006). *Enseignants dans la violence*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Jutras, F. et C. Boudreau (1997). « La dimension éthique dans la relation éducative selon le point de vue d'enseignantes et d'enseignants du secondaire », dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-169.

Larouche, J.-M. et G.A. Legault (2003). « L'identité professionnelle : construction identitaire et crise d'identité », dans G.A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-25.

Lavoie, L. (2001). « L'enseignant : un modèle pour la société », dans *Développements récents en droit de l'éducation*, Cowansville, Les éditions Yvon Blais, p. 79-106.

Legault, G.A. (1997). « Les codes : une tension entre le droit et l'éthique », dans G.A. Legault (dir.), *Enjeux de l'éthique professionnelle, Tome II, L'expérience québécoise*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 37-72.

Martineau, S., A. Presseau et L. Portelance (2005). L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.insertion.qc.ca/article.php3 ?id_article=28&var_recherche=perseverance+profe>.

Mukamurera, J. (2005). « La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 313-336.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au secondaire*, thèse de doctorat en psychopédagogie, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Montréa1.

Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de classe : Comment se donner la liberté* d'enseigner *?*, Montréal, Logiques.

Provasnik, S. et S. Dorfman (2005). *Mobility in the Teacher Workforce : Findings from the Condition of Education 2005* (NCES 2005-114), U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC, U.S. Government Printing Office.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

Ross c. Conseil scolaire du district n° 15 du Nouveau-Brunswick [1996] 1 R.C.S. 825. Document téléaccessible à l'adresse <http://scc.lexum.umontreal.ca/fr/1996/1996rcs1-825/1996rcs1-825.html>.

Royer, N., J. Loiselle, M. Dussault, F. Cossette et C. Deaudelin (2001). « Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière », *Vie pédagogique*, 119, p. 5-8.

Tardif, M. et C. Gauthier (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Van Nuland, S. et B.P. Khandelwal (2006). *Ethics in Education, The Role of Teacher Code :* Canada *and South Asia*, Paris, Unesco.

Ward, P. (2007). *Developing a Code of Ethics in an Education Union*, Paper written as part of the requirements for a Masters of Teaching and Learning degree, Canterbury, UK, University of Canterbury.

CHAPITRE

5

L'éducation à la sensibilité éthique Un pont entre immanence et compétence

Diane Léger et Jeanne-Marie Rugira
Université du Québec à Rimouski

Notre participation à ce livre collectif se veut une expérience de réflexion, d'autoformation et de recherche sur la question des finalités et des fondements théoriques d'une éducation à la sensibilité éthique susceptible de contribuer au développement d'une compétence éthique en enseignement. Ce texte constitue ainsi une tentative de penser une éducation dont les finalités et les pratiques pourraient permettre d'effectuer un pont entre une éthique de l'immanence et le développement d'une compétence éthique. Quels pourraient être les fondements et les conditions d'une éducation qui favoriserait le passage entre une éthique de l'immanence, prenant pour point de départ le souci de la vie, et le développement d'une compétence éthique en enseignement ?

Notre premier défi ici est de questionner la posture éthique et épistémologique à partir de laquelle la communauté des chercheurs et des formateurs que nous sommes appréhende la question du développement de la compétence éthique dans l'enseignement lorsqu'elle s'engage dans le processus de production de savoirs en éducation éthique. Nous aimerions ensuite convier cette communauté à une réflexion collective à propos d'une situation qui nous semble problématique. Nous constatons en effet une asymétrie criante entre les dimensions téléologique et déontologique dans nos manières habituelles de considérer les questions éthiques dans le contexte de l'éducation scolaire et de la formation à l'enseignement. Il nous semble que la question du sens que les enseignants attribuent non seulement à leurs actions, mais aussi à leur projet de se former, de former et d'exister n'est pas suffisamment abordée, autant dans nos discours théoriques que dans nos pratiques formatives. À partir de ce constat, notre préoccupation principale consiste à chercher une voie de passage pour sortir de cette asymétrie. Nous proposons alors une alternative consistant à privilégier *une éducation à la sensibilité éthique* qui s'appuie sur une philosophie de l'immanence pour fonder une éthique éducative préoccupée par la question du sens et du pouvoir-être tout autant que d'une forme de savoir-agir en situation qui lui est propre.

Penser la compétence éthique dans l'enseignement : quelle posture ?

Lorsque nous nous retrouvons devant cet effort de clarification de notre pensée sur la question des enjeux éthiques en formation, nous réalisons l'ultime responsabilité qui incombe aux chercheurs et formateurs qui œuvrent dans notre domaine. En effet, nos choix et agencements d'ordre épistémologique, théorique et éthique, leur cohérence ou encore leur incohérence ont des incidences sur nos discours et nos pratiques de recherche et de formation ainsi que sur leur portée éthique. Dès le début de cette démarche de réflexion sur la formation éthique, il nous a semblé essentiel de tenir compte du contexte culturel dans lequel nous évoluons. En effet, la vision du monde positiviste et explicative reste dominante dans la culture occidentale non seulement dans les communautés scientifiques, mais aussi chez les praticiens et dans la population en général. Ainsi, nous avons collectivement tendance à croire qu'une pratique efficace et crédible doit nécessairement s'inspirer des théories, voire en être l'application. Cette structure verticale et déductive de

la relation entre la théorie et la pratique influence profondément nos manières de concevoir les questions éducatives et formatives ainsi que nos pratiques. Le piège ici serait de réduire la mission des éducateurs au seul effort constant destiné à réduire le plus efficacement possible l'écart entre « ce qui est » et « ce qui devrait être » (Daignault, 1985).

Au sein d'un tel contexte, il ne faut pas perdre de vue que la production de savoirs dans le domaine de l'éducation éthique ne peut ignorer son interdépendance avec l'action éducative. Cette activité relève d'emblée d'une *praxis* au sein de laquelle la pensée et l'agir se doivent d'être solidaires (Gadamer, 1990). Dans ce domaine, les discours, la critique et la réflexion ne suffisent pas. Comme le dit Gadotti (1979), ils doivent se faire dans une « pratique résolue de l'éducation » dont l'auteur lui-même ne sortira pas indemne. Aussi, ce dernier affirme-t-il avec éloquence que :

> Si notre tâche ne nous aide pas à nous éduquer, toute notre recherche en éducation est inutile. Si nous sortons de notre travail comme nous y sommes entrés, nous avons perdu notre temps. Enfin, si notre recherche reste extérieure à nous, nous n'aurons pas présenté une thèse, nous n'aurons fait ni de la philosophie, ni de l'éducation. Nous aurons fait la philosophie des philosophes, la science des savants, nous aurons succombé à la tentation technocratique. (p. 21)

Notre proposition à cette étape-ci consiste à plaider pour un paradigme moins réducteur quant à la mission éducative. Un paradigme qui fait une place à la question du sens de nos actions et de nos expériences. Une telle posture nous interpelle également face à la question du développement de notre *pouvoir-être* et *à notre responsabilité d'avoir à former,* complètement indissociables de notre *savoir-agir en situation*, dans nos pratiques de formation et de recherche en formation éthique. Comme le précise Honoré (1992, p. 155), « Dans tout agir responsable, il y a quelque chose à faire qui concerne l'existence de l'autre et du monde humain, le dévoilement du pouvoir-être et de l'avoir-à-former de tout autre, en projection dans le temps et en accès dans le champ de la relation. » Une telle posture nous convie à interroger le sens au cœur des sujets dans leur singularité et au cœur des phénomènes humains. Elle devient alors plus porteuse, d'autant plus qu'elle permet d'envisager un rapport horizontal au sein duquel la théorie et la pratique s'enrichissent mutuellement. Au sein d'une telle *praxis*, les chercheurs, les formateurs, les praticiens, les élèves ainsi que les étudiants-maîtres quittent tous le simple statut d'objet de pratique, de recherche ou de formation. Ils

deviennent des sujets producteurs de connaissance et de sens au sein de toutes les interactions éducatives et deviennent également sujets de leur propre formation. Ici, le formateur apprend au même titre que les formés à devenir sujet avec d'autres et à advenir à cet égard à son rôle de « modèle éthique » qui, comme le propose Giroux (1997, p. 176), « est une esquisse primitive de soi-même dans ses possibilités, de soi-même devenant autre ».

Cette vision éducative a également une portée éthique au sens où elle vise le sujet advenant à son propre devenir. Comme l'affirme Imbert (1987, p. 19), il s'agit d'un engagement éthique, d'un « acte à travers lequel le sujet […] non seulement exerce et développe ses capacités, mais encore, ne cesse de s'autocréer, d'ex-sister [*sic*.], à travers l'autocréation et l'ex-sistence [*sic*.] d'un autre/d'autres sujets ». Par conséquent, une telle vision a également une portée politique car elle est productrice de changements sociaux de type émancipateur susceptibles de permettre aux individus et aux communautés de se créer tout en créant une identité collective. Cette dimension politique participe à faire évoluer des mentalités et à produire des mutations culturelles, notamment en ce qui concerne les rapports aux savoirs, au pouvoir ainsi qu'à la relation de réciprocité entre chercheurs et formateurs, entre formateurs et formés, comme entre la théorie et la pratique.

Vers une *praxis* de production d'un discours en éducation éthique

Une fois cette dimension de la posture éthique et épistémologique abordée, on peut s'interroger sur les conditions d'incarnation de ces « théories professées », comme en parlent les praxéologues, dans une pratique réelle de recherche et d'écriture en éducation éthique. Le lecteur comprendra que c'est notre propre pratique de recherche, de réflexion et d'écriture qui est ici questionnée comme terrain par excellence d'une *praxis* éducative et éthique. Il nous semble que pour évoluer dans la cohérence de ce que nous tentons de soutenir depuis le début de ce texte, la mise en jeu du sujet-auteur que devient chacune de nous constitue un horizon éthique de premier ordre. Cette mise en jeu constitue le « pôle-je » de l'intention éthique, de ma liberté qui veut être, comme en parle Ricœur (1985, p. 42) : « Il y a éthique d'abord parce que, par l'acte grave de position de liberté, je m'arrache au cours des choses, à la nature, et à ses lois, à la vie même et à ses besoins. » Cette

condition n'est cependant pas suffisante. Ce « pôle – je » constitue une entrée dans une *praxis* qui a comme exigence le pouvoir de désirer non seulement que ma liberté soit, mais également celui de désirer que la liberté de l'autre soit. Pour que cette démarche d'écriture puisse constituer un acte créateur, animé d'un mouvement éducatif et éthique et se constituer en une véritable *praxis* éducative, il est nécessaire d'inclure *la position dialogique de la liberté en seconde personne* dont nous parle Ricœur (1985, p. 42) :

> On entre véritablement en éthique, quand, à l'affirmation par soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'*autre* soit. Je veux que *ta* liberté soit. […] Si le premier acte était un acte d'arrachement, le second est un acte de déliement, il veut rompre les liens qui enserrent l'autre. Entre ces deux actes, il n'y a toutefois aucune préséance, mais une absolue réciprocité.

Le discours éthique qui émerge d'une telle démarche porterait alors le projet de penser et de discuter des propositions qu'il avance non pas pour affirmer ou convaincre, mais plutôt en vue d'ouvrir un espace de dialogue qui invite à penser en solidarité. Il ne s'agit pas seulement de présenter et de défendre ses points de vue, mais aussi de partager le cheminement de sa pensée de manière à contribuer à la création d'un devenir collectif. Le défi éthique consiste alors à tenter d'accoucher d'un texte qui écoute (Daignault, 2005). Ce texte devrait pouvoir parler autant que savoir rester silencieux et savoir écouter, non seulement l'autre, mais aussi soi, ainsi que la situation qui est notre lieu commun de rencontre.

Si nous nous permettons de revenir à notre situation concrète et à l'intention qui porte notre processus d'écriture, nous pourrions témoigner de notre démarche en nous appuyant sur le titre d'un ouvrage de cette fabuleuse et inspirante écrivaine qu'était Christiane Singer (2001) : *Où cours-tu ? Ne sais-tu pas que le ciel est en toi ?* En effet, cette interpellation résonne comme un écho et contribue à nous maintenir en relation avec ce qui est et avec ce qui cherche à advenir en soi, chez les autres et dans le monde. Cette question constitue d'ailleurs une magnifique métaphore de notre conception d'une éthique de l'immanence qui consisterait à s'appuyer sur son expérience de « ce qui est » et de ce qui cherche à advenir pour penser et pour agir de manière éthique. Notre intention ultime au cours de ce processus d'écriture consiste alors à être vigilantes afin de rester présentes à nous-mêmes pour que le mouvement même de l'écriture puisse, autant que possible, incarner et déployer ce qui tente d'émerger.

Contexte politique et institutionnel de la formation éthique en enseignement

Une réflexion autour de l'éthique en formation des maîtres ne peut se permettre à notre avis d'occulter la question du sens, ni celle du rapport à soi et à l'autre à laquelle elle renvoie immédiatement dans les projets de se former et de former. Comme le dit Meirieu (1991, p. 11), l'éthique consiste en cette « interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes. Interrogation qui le place d'emblée devant la question de l'Autre ». Alors, pourquoi donc la question du sens demeure-t-elle presque occultée sur le territoire partagé de l'éthique, de l'éducation et de la formation ?

La crise de sens qui pèse sur nos sociétés actuelles a contribué à ce que plusieurs nomment le retour de l'éthique. Dans ce contexte, on aurait pu s'attendre à constater le déploiement d'une réflexion en profondeur sur les finalités de nos actions éducatives et formatives. Il aurait été permis d'espérer une réflexion de la part des différents acteurs, quel que soit le niveau où ils interviennent dans le secteur de l'éducation formelle et informelle. Comme le précisent McDonald et Parizeau (1988), la question éthique comprend un versant déontologique, préoccupé par la régulation des « comportements ou attitudes que les professionnels doivent observer dans leur pratique » (dans Desaulniers et Jutras, 2006, p. 37). Par ailleurs, Fortin (1990, p. 12) assure, à l'instar de Meirieu (1991), qu'elle contient aussi incontestablement un versant réflexif préoccupé par « la question du sens à donner à l'action humaine ». Nous ajouterions ici que cette réflexion éthique nous place face au sens qui se donne à travers l'expérience humaine comme une interpellation permanente.

Le projet d'éducation dans lequel chacun s'engage comporte des orientations, des significations ainsi que des valeurs représentant des composantes du sens ainsi que des finalités formelles ou informelles, individuelles ou collectives. Malgré le fait que la réflexion éthique se développe sur une toile de fond précisément constituée d'une crise de sens et des fondements d'abord culturels, sociopolitiques et métaphysiques (Morin, 1997), on constate paradoxalement aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation comme ailleurs, que le questionnement éthique se déploie principalement dans sa dimension déontologique. Même si le versant déontologique de l'éthique éducative doit occuper sa place dans nos réflexions et nos pratiques, il nous apparaît problématique de négliger son versant téléologique (Léger, 2006). Gohier (1997, p. 199) abonde dans ce sens :

> les questions de sens à donner à l'action humaine, les questions liées à la conduite humaine, la réflexion portant sur ce qui est désirable ou non, bien ou mal, ne peuvent être éludées quand il s'agit du développement de l'être humain ou de la formation de la personne qui aura une influence décisive sur ce développement.

Selon cette auteure, l'évacuation de cette dimension de l'éthique dans la sphère éducative relègue l'enseignant au rang de technicien, d'exécutant, le privant ainsi de son statut de sujet responsable et de cette réflexion essentielle. De nos jours, il semble que la question des finalités éducatives ne soit pas au cœur des préoccupations des différentes communautés d'acteurs concernés. Ainsi, les enseignants, les administrateurs scolaires, les professionnels, les formateurs et chercheurs universitaires, les parents et les élèves se retrouvent-ils le plus souvent dans une posture où le sens de l'action éducative et formative se trouve réduit à un signifiant technique (Legault, 1997). Honoré (1992, p. 153) nous présente cette réduction de la fonction d'éducateur au rang de technicien en précisant que ce dernier est quelqu'un qui :

> marche sans démarche qui lui soit propre. Il n'anime pas mais se contente de faire fonctionner. Il « fait marcher » les objets et les individus, mais ne sollicite aucune démarche d'animation. Il s'occupe plutôt qu'il n'agit résolument, le plus souvent attiré par ce qui est préparé à sa consommation, et soumis à ce qui est prescrit. Il est peu responsable car sans choix, peu solidaire car l'autre est vécu comme celui qui montre ou dissimule, ordonne ou subit, séduit ou se laisse séduire, non celui qui accueille en sortant de lui-même dans l'entre-nous.

L'école québécoise a adopté une approche par compétence depuis un certain nombre d'années. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que la question de l'éthique éducative se pose en termes d'une compétence éthique comprise comme un savoir-agir en situation. Pour certains observateurs, ces choix impriment une vision qui rapproche davantage la formation d'une *technè*[1] (Carr, 2003), d'une *poïèsis*[2] (Imbert, 2000), ou

1. La *technè* fait référence à une forme d'expertise technique, à un ensemble d'habiletés.
2. La *poïèsis* est une activité fabricatrice, la production d'un objet, la réalisation d'une œuvre extérieure à l'agent (*ergon*) et cet objet est la fin de l'activité.

encore du modèle de l'expert (Bouchard, 2003 ; Boutin et Julien, 2000 ; Legault, 1997) que d'une *phronesis*[3], d'une *praxis*[4], ou du *maître compétent* au sens imprimé par Reboul (1980).

Comme le déplore Legault (*Ibid*.), dans les programmes et les pratiques de formation à l'enseignement, on attribue généralement au concept de compétence, le sens propre au modèle de l'expert. Effectivement, d'après le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS)[5], la compétence éthique consiste à : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. » (MEQ, 2001a) Ainsi, selon cette représentation instrumentale : « Former un maître, c'est former une personne à devenir un expert en son domaine, à trouver les réponses techniques aux problèmes d'apprentissage. Si les approches utilisées ne permettent pas de résoudre les difficultés, le maître bien formé cherchera à trouver des stratégies inédites. » (Legault, *Ibid*., p. 15-16) Pourtant, Reboul (*Ibid*.) présente une autre conception de la compétence en tant que finalité de l'éducation. Pour lui, « La compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger. Précisons aussitôt que cette aptitude ne va pas sans savoirs et savoir-faire, mais elle les dépasse par le fait qu'elle les intègre. » (p. 186) Reboul distingue trois niveaux de compétence : la compétence fondamentale, que toute personne doit acquérir pour devenir un homme à part entière, la compétence spéciale, liée à l'exercice d'un métier ou à la vie en société et finalement la compétence à être, « celle qui fait de l'homme un adulte au sens plein du terme, un être responsable et autonome, capable, dans tous les domaines qui le concernent, du juger par lui-même. » (p. 197) La compétence ainsi comprise comporte donc une dimension ontologique qui consiste non seulement en un pouvoir-être, mais aussi en un savoir-être en relation avec les autres.

Finalement, il nous semble important de rappeler ici que le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) a récemment insisté sur cette nécessité de ne pas restreindre la formation

3. La *phronésis* fait référence à un ensemble de vertus, comprises comme des *dispositions* réflexives ou évaluatives.
4. La *praxis* est une action qui est sa fin elle-même, une fin absolue et donc elle est une action qui ne s'achève jamais. La p*raxis* est donc une valeur. Ce qui vaut, c'est l'activité elle-même. Dans le domaine éthique, la valeur ne réside pas dans la chose faite mais dans l'agent. (Imbert, 2000)
5. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) le texte réfère et qui se trouve dans la bibliographie a été désigné ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) depuis 2005.

éthique des enseignants au développement d'une compétence éthique qui se limiterait à un savoir-agir en situation. Dans son avis remis au MELS, il mentionne que la dimension éthique de la profession enseignante ne saurait être réduite au développement d'une compétence professionnelle. En effet, le comité affirme que les dimensions réflexives, relationnelles et évaluatives telles que la réflexion sur le sens de la profession enseignante, sur les finalités éducatives et les valeurs qui les actualisent dans un souci de l'autre ou un souci éthique devraient faire partie intégrante d'un projet de formation éthique (COFPE, 2004).

Pour une éthique de l'immanence en éducation et en formation ?

> L'inconnu s'est joint à nous, s'est introduit dans notre cœur… Mais bien des signes nous indiquent que c'est l'avenir qui entre en nous de cette manière, pour se transformer en notre substance bien avant de prendre forme lui-même. (R.M. Rilke, *Lettres à un jeune poète*, VIII)

Quand Meirieu (1993, 2004) traite des finalités du projet d'éduquer, il ajoute au projet culturel qui vise la transmission et au projet politique qui concerne la socialisation, un projet philosophique qui cherche à faire advenir l'humanité dans l'Homme[6]. Mais face à ce projet d'humanisation, on peut se demander de quelle humanité il est question. À ce propos, la réflexion actuelle au sujet de l'éthique éducative met en évidence un chaud débat qui oppose les acteurs et les penseurs œuvrant dans le domaine de l'éducation. Un débat qui divise les tenants d'une éthique de la relation centrée sur l'élève, la pédagogie et l'éducation, et les tenants d'une éthique de l'excellence, centrée sur la culture, le savoir et l'instruction. Selon Fabre (2005), l'éthique de la relation et l'éthique de l'excellence visent toutes les deux à combattre une forme de barbarie qui guette constamment l'humanité. Cependant, contrairement à ce qui paraît à première vue, ce ne sont pas tant les valeurs des protagonistes qui s'opposeraient dans ce débat, mais l'orientation de leur souci éthique en fonction de leurs conceptions respectives de la barbarie. Ainsi, pour les tenants d'une éthique de la relation, la barbarie serait associée à la *ferocitas*, soit une forme de violence active, une barbarie de destruction

6. Cette finalité manque d'ailleurs cruellement au projet de formation de l'école québécoise dont la mission consiste à « instruire, socialiser et qualifier » (MEQ, 2001b).

et de prédation qui va dans le sens opposé de celui du procès d'humanisation. Spécifiquement en éducation, la crainte de la *ferocitas* renverrait à la crainte de la possible « fabrication », de la violence de la normalisation, de l'uniformisation, de l'endoctrinement et à la perte de liberté que peuvent impliquer ces processus. Par contre, pour les tenants d'une éthique de l'excellence, la barbarie serait associée à la *vanitas*, une barbarie du vide ou une barbarie douce, une violence passive qui prend place dans une méconnaissance de la beauté, un déni de la grandeur, une impuissance créatrice, une volonté confuse de destruction ou de régression. En éducation, la crainte de la *vanitas* se rattacherait à la perte irréparable des acquis de civilisation, à l'inculture et à la perte de sens. D'ailleurs, plusieurs critiques très sévères sont adressées à notre culture nord-américaine et à nos écoles en ce sens.

Fabre (*Ibid.*) met en garde contre la tentation des compromis, voire des synthèses faciles entre les postures plutôt irréconciliables des principes qui opposent l'éthique de la relation et l'éthique de l'excellence. En effet, comme l'explique Fabre, ces deux éthiques renvoient à des conceptions irréductibles de l'humanisme, à savoir : « un humanisme de la transcendance de l'œuvre qui trouve sa plus haute expression chez Heidegger, et un humanisme de la transcendance de l'Autre qui s'élabore chez Lévinas » (p. 32). Cependant, il nous semble que le fait de devoir favoriser la primauté de l'une de ces deux conceptions de l'humanité dans l'homme sur l'autre condamne à une vision réductrice de l'être humain comme d'ailleurs de l'éducation. À l'instar de Gohier (2002), nous considérons que l'éducation à la compréhension et l'éducation à la relation sont toutes deux essentielles et complémentaires dans le projet d'éduquer. En effet, il nous paraît impossible de soustraire la réalité culturelle et intellectuelle impliquée dans une éthique de la relation ou encore la part de la réalité relationnelle impliquée dans une éthique de l'excellence. Il devient donc urgent de trouver une façon de réfléchir à ces enjeux sans nous enfermer dans une logique dualiste.

Une autre forme de lutte contre la barbarie qui se situe en dehors de ce dualisme est bien incarnée par la pensée philosophique de Jonas (1990). L'éthique de la responsabilité de Jonas met au premier plan le souci de la survie de l'espèce humaine elle-même en tant que fondement d'une nouvelle éthique de la responsabilité. Il présente une humanité périssable et fragile qui peine à reconnaître la gravité de sa condition et à s'engager pour assurer sa propre survie. La richesse des apports de la philosophie de Jonas consiste à nous faire passer d'une responsabilité tournée vers nos actes passés et notre monde proche, pour

diriger progressivement notre attention vers une humanité future et en devenir. La survie de l'humanité devient ainsi l'horizon de notre regard. Comme le précise Russ avec justesse : « Il y a là un renouvellement, voire une transformation radicale de la théorie de la responsabilité. » (1994, p. 31) Par ailleurs, cette préoccupation pour la survie de l'humanité et les contingences devant lesquelles elle nous place nous semble avoir comme moteur des sentiments de peur et d'urgence peu inspirants pour fonder une éthique éducative.

Un tel souci de survie est à notre avis très différent du souci de la vie. Pour notre part, nous rêvons de visées éducatives qui émergeraient d'un désir de vivre plutôt que d'une peur de mourir. C'est en ce sens que nous proposons une éthique de l'immanence susceptible d'orienter autrement notre projet éducatif. Une telle éthique nous invite à tourner notre regard prioritairement *vers* l'immanence de la vie, qui porte l'homme et que porte l'être humain en lui, plutôt que vers une lutte permanente contre sa barbarie. Il s'agit ici d'un choix et d'un engagement quant à une direction de l'attention comme le rappelle le titre du livre de Singer (2001) : *Où cours-tu ? Ne sais-tu pas que le ciel est en toi ?*

Le choix d'éduquer revendiqué ici consiste à ne pas perdre de vue la pertinence et la nécessité d'une interrogation permanente et solidaire sur le sens de ce qui est et de ce qui veut advenir et non sur ce qui devrait être. C'est une orientation philosophique, éthique et ontologique qui vise principalement à créer des conditions pour favoriser le déploiement de la vie en nous, autour de nous et entre nous. Cette vision de l'éducation nécessite un engagement individuel et collectif en vue de devenir de plus en plus présent à ce qui veut émerger au cœur de la relation éducative.

La véritable rencontre de l'Autre au cœur de cette relation éducative ne se réalise donc pas dans un espace fait exclusivement d'expertise, où nous serions censés savoir d'emblée ce qui devrait être, dans le sens de ce qui serait bien pour l'Autre ou les autres, pour nous-mêmes, pour notre relation ou pour le monde. Elle se réalise dans un espace où l'ouverture à ce qui est et à ce qui veut advenir est à la fois condition et effet de la rencontre. Cette attention aux différents possibles en émergence exige de prioriser tantôt la relation, tantôt la culture selon une logique qui se dévoile en action et donc que nous ne pouvons jamais prévoir, voire imaginer d'avance. Dans ces circonstances, il semble plus adapté de parler d'une éducation à un souci de la vie elle-même. Dans cet espace, au-delà de l'autre et de mon souci à son égard, au-delà de

la culture et du sens que nous pouvons y puiser et y créer, il semble s'imposer le souci de la vie dans son immanence, le souci d'une vie qui demande à être accueillie et reconnue dans l'immédiateté de nos actions et de nos relations afin qu'elle puisse se potentialiser et ainsi réaliser son œuvre en chacun de nous et à travers nous. Ce souci de la vie implique une attitude d'humilité et de confiance face à l'intelligence et à l'imprévisibilité de son déploiement, mais aussi face à l'impermanence des différentes formes émergeant en nous-mêmes, chez les autres et dans le monde.

Pour un enseignant, comme pour tous ceux qui œuvrent dans les pratiques psychosociales, au-delà de toute bonne volonté quant au devenir de l'autre, cette attitude d'attention extrême à ce qui veut émerger et cette posture de non-savoir face au déploiement de la vie qui se joue devant et avec soi, sont cruciales sur les plans relationnel, éducatif et éthique. Comme l'indique Singer (2007, p. 130) avec justesse :

> Tous les êtres sont émouvants de bonté et d'amour […] jusqu'à la sensible ligne de démarcation où viennent suppurer les conseils, le savoir théorique fraîchement acquis ou même ancien et qui doit à tout prix être communiqué. À ce moment se produit une dégradation des composantes chimiques dans la relation : le visiteur a succombé à la tentation d'« aider » ! L'unicité, la singularité totale de la rencontre est perdue – car dans la rencontre de l'autre […] n'est respectueux que le *non-savoir* radical.

Les philosophes de l'immanence tels que Spinoza, Bergson et Deleuze nous invitent à poser notre attention sur la vie en perpétuelle croissance en chacun de nous et dans nos communautés. Spinoza (1988), à travers son concept de *conatus*, nous convoque à orienter nos efforts vers la persévérance dans l'être. Bergson (1959), quant à lui, parle d'un élan vital qui consiste en un processus créateur et imprévisible qui organise les corps qu'il traverse, une force qui saisit la matière et introduit l'indétermination et la liberté, une force au cœur de l'évolution créatrice. Enfin, Deleuze (1995) dira de la pure immanence qu'elle est UNE VIE. Ce dernier expose les concepts de désir et de flux vitaux au sein d'une immanence inséparable de la philosophie de la vie chez Spinoza. Cette conception du désir ne s'exprime pas à partir du manque, mais de la plénitude. Comme l'exprime Russ (1994, p. 42) à propos de la pensée de Deleuze, « Désirer, c'est faire affleurer des flux profonds et des valeurs inédites, c'est créer les valeurs nouvelles ».

Les philosophies de l'immanence s'appuient sur des valeurs qui se trouvent affirmées non plus sur la base d'un univers idéal, mais au sein de ce qui, *hic et nunc*, nous est donné (*Ibid.*). Pour Deleuze (1981, p. 39), c'est d'abord la vie qui nous est donnée, elle précède le sujet. Ainsi, pour lui, une éthique de l'immanence : « consiste précisément à dénoncer tout ce qui nous sépare de la vie, toutes ces valeurs transcendantes tournées contre la vie, liées aux conditions et aux illusions de notre conscience ». Une éthique de l'immanence ne propose donc pas de combattre la barbarie humaine. Elle propose plutôt de se mettre en position d'apprendre à percevoir ce qui est et ce qui cherche à advenir au sein de cette vie en perpétuelle croissance et d'en être digne comme le propose Shirani (2006).

Si une éthique de l'immanence dénonce ce qui nous sépare de l'émergence de la vie, il est clair qu'un projet d'éducation qui en découle devrait dépasser la dénonciation pour entrer dans un processus de création s'appuyant sur cette vie. Ainsi, être digne de ce qui cherche à advenir pourrait d'abord consister à poser son attention sur ce qui se manifeste en nous comme un vecteur, une force inlassable qui nous entraîne dans un mouvement, qui va dans l'instant vers un renouvellement incessant, des transformations et des formes inconnues, puis à apprendre à créer des conditions au sein desquelles cette vie pourra prendre forme. Honoré (1992, p. 220) réfléchit en ces termes à ces conditions de mise en forme :

> La prise de conscience de son fonctionnement dans les relations interpersonnelles, dans les groupes et les institutions, la découverte de ses attitudes et de ses moyens de sentir, de percevoir, d'imaginer, de rationaliser constitue une étape indispensable. Mais, elles restent en attente d'une compréhension dans le travail du sens qui seul met des capacités déjà connues et cultivées en chemin d'éclairer et de soutenir l'a-dessein de l'existence.

On comprendra ici que penser l'immanence consiste à ne plus adhérer à l'idée de la supériorité de l'âme sur le corps. Deleuze (*Ibid.*, p. 28) abonde dans ce sens en ces termes : « ce qui est action dans le corps est aussi nécessairement action dans l'âme, ce qui est passion dans le corps est aussi nécessairement passion dans l'âme. Nulle éminence d'une série sur l'autre ». Dans le même ordre d'idées, Shirani (*Ibid.*) nous rappelle que si le *cogito* cartésien implique la supériorité de l'épistémologie sur l'ontologie, Spinoza les a rendues égales et parallèles. Ainsi, « La puissance de penser n'est pas plus grande pour penser que la puissance de la nature pour exister et agir » (Spinoza, cité dans Deleuze,

1968, p. 76). Shirani (p. 345) ajoute par ailleurs que « cette égalité de la puissance de penser et celle d'être est la condition de l'immanence ». C'est en s'appuyant sur ce parallélisme spinoziste que Deleuze définit le plan d'immanence à l'image d'une gigantesque navette réalisant un mouvement infini entre l'être et la pensée. En ce sens, pour Deleuze et Guattari (1991, p. 40-41) : « Ce qui définit le mouvement infini, c'est un aller et retour… Le mouvement infini est double, et il n'y a qu'un pli de l'un à l'autre ; c'est en ce sens qu'on dit que penser et être sont une seule et même chose. Ou plutôt le mouvement n'est pas image de la pensée sans être aussi matière de l'être. »

Une éthique éducative fondée sur l'immanence de la vie imposerait, comme le précise Bourgeault (2002), de faire d'une certaine façon le deuil des idéaux transcendants qui ont teinté les finalités de l'éducation depuis des siècles. Comme ce dernier le propose, nous devrions alors renoncer à « l'énoncé pour reprendre le rude chemin et le dur labeur de l'énonciation » (p. 181). Il s'agit de l'énonciation permanente de l'expérience immédiate de l'humanité de l'homme en marche vers son devenir. Ce serait peut-être cela s'humaniser : devenir de plus en plus présent à cette vie immanente. L'éducation éthique consisterait alors à éduquer l'homme à soigner sa présence à cette vie qu'il porte et qui le porte afin qu'il puisse construire un monde plus humain au-delà des certitudes effritées. Cette conception de l'advenir de l'humanité de l'Homme est une expérience avant d'être une idée, un concept ou encore une théorie abstraite. Cette présence à la vie engage l'être humain dans toute sa sensibilité affective et corporelle.

De l'éthique de l'immanence à la sensibilité éthique : vers quelles compétences ?

À cette étape-ci, il devient nécessaire d'identifier des compétences éthiques qui seraient cohérentes avec le principe de l'immanence. Le défi éthique majeur consiste ici à développer une présence attentionnée à l'immanence de sa propre vie. C'est en ce sens que nous postulons qu'une éducation de l'attention et de la perception pourrait orienter notre capacité à discerner, à choisir, à décider et enfin à agir avec justesse en situation, toujours en vue de participer au déploiement du vivant. L'enjeu éthique par excellence devient alors ici la participation au déploiement de son propre pouvoir-être vivant. Le savoir-agir en situation est entendu ici comme une capacité de contacter cet élan

immanent, de l'éprouver, de saisir son orientation et d'épouser la justesse du mouvement qui va vers son expression en relation et en action. Les habiletés attentionnelles, perceptives, compréhensives, relationnelles et expressives pourraient constituer cette forme de compétence qui sait agir en situation avec justesse sans pour autant être en conformité avec des énoncés normatifs prescrits d'avance.

Cette manière d'envisager la question de l'éthique éducative nous force à questionner la place de l'expérience humaine et de sa singularité comme celle du rapport au corps en éducation. On ne peut pas plaider pour l'immanence sans oser poser la question de l'incarnation, de la corporéité, de l'affectivité et par conséquent de la sensibilité en éducation. Cette éthique éducative vise le développement de la relation du sujet à son corps, à sa pensée comme à son être et par conséquent à l'immanence de sa vie. Elle sollicite ainsi l'implication de chaque acteur de l'éducation à titre de sujet s'éduquant. Elle nécessite la prise en compte d'une sensibilité qui, dans notre culture, reste le plus souvent dans l'ombre d'une rationalité dominante et désincarnée comme l'exprime si bien Lavelle (1939, p. 88) :

> La sensibilité abolit la séparation, mais non point la distinction de l'individu et du Tout. Elle est le témoignage de leur présence mutuelle. […] Il n'y a que la sensibilité qui nous révèle l'appartenance, le point de conjugaison de l'univers et nous. Elle est la rencontre vivante de ce qui vient de nous et de ce qui vient de lui.

En ce sens, la sensibilité est attention aux choses et aux êtres, elle s'oppose à l'indifférence et au mépris. C'est sans doute en cela que le langage courant associe souvent la sensibilité à l'humanité comprise comme qualité éthique. La sensibilité est un point de rencontre, une unité subtile du sensible, de l'affectif et de l'intelligible. C'est dans ces conditions qu'elle et elle seule nous révèle l'unité de notre être et ce lien entre l'univers et nous, comme l'affirme avec pertinence Lavelle. Dans une telle acception, la sensibilité n'est plus une faculté, une disposition, mais une condition même de la vie, celle de l'homme qui, par elle, s'ouvre à lui-même, aux autres et au monde. Nous ajouterions simplement à ce propos avec Cournarie et Dupond (1998, p. 154) que la sensibilité est « présence à la présence de la vie ».

La sensibilité éthique nous paraît constituer une voie de passage par excellence pour incarner une éthique de l'immanence. Cette sensibilité éthique serait comprise ici en tant que « présence de l'être humain

dans son unité sensible à la présence même de la vie et qui le conduit à se situer dans un projet permanent de quête de sens, porté par un souci du mouvement de la vie et par le sentiment qui en émerge» (Léger, 2006, p. 243). Rest, Narvaez, Bebeau et Thoma (1999) ont aussi développé un concept de sensibilité éthique, mais dans le cadre d'une théorie cognitiviste du développement moral post-kohlbergienne. Ces derniers décrivent la sensibilité éthique comme une habileté à identifier la présence et les différentes composantes d'un enjeu éthique. Bien plus que la conscience de la présence d'enjeux éthiques, la conception de la sensibilité éthique que nous proposons se situe dans une perspective phénoménologique et constitue cette condition même de la vie de l'homme présent, dans son unité sensible, à la présence de la vie en lui comme hors de lui.

Une telle présence attentionnée l'engage dans un projet permanent de présence à l'émergence du sens immanent et au sentiment qui en émerge. La sensibilité éthique ainsi considérée nous conduit au simple impératif éthique suivant: «respecte sans condition l'immanence des choses et des êtres» (Blaquier, 2005). Cet impératif nous place en état de veille et de vigilance permanente à ce qui est en chemin d'advenir. Comme l'avance Singer (2001, p. 25), «La vie ne se révèle qu'à ceux dont les sens sont vigilants et qui s'avancent, félins tendus, vers le moindre signal». Cette vigilance nous délivre ainsi de l'enfermement dans nos idées, nos certitudes absolues, nos règles et nos normes liées à une vérité, ou une morale personnelle, religieuse, patriotique, culturelle ou professionnelle. La sensibilité éthique ne consiste pas en une remise en question systématique des règles ou des normes, tout comme elle ne peut pas les fonder. Elle constitue un appel, une ouverture, une sollicitation éthique toujours inachevée. L'éducation des acteurs à cette sensibilité devient ainsi une dimension incontournable pour le développement d'une éthique éducative fondée sur l'immanence. Elle consiste à apprendre à saisir, à accueillir et à reconnaître la valeur et la justesse de l'attention à l'immanence de la vie, en vue de participer à la saisie et au déploiement du sens qui se donne.

Une mise en forme pédagogique d'une telle éducation peut s'inspirer des pratiques de formation expérientielle qui existent déjà dans le champ de la formation des adultes. Nous pensons ici à la pratique des histoires de vie en formation, telle que développée par Pineau,

Josso, Dominicé[7], pour ne citer que ceux-là. Nous songeons également au courant de l'analyse réflexive des pratiques comme pratiquée par des chercheurs québécois en praxéologie tels que Saint-Arnaud, Pilon, Leblanc, Mandeville[8]. Nous mentionnerions également ici des chercheurs en entretien d'explicitation tels que Vermersch, Faingold ou Legault[9]. Pour revenir à la question épineuse et incontournable de la place de la corporéité dans l'éducation à la sensibilité éthique, nous pouvons nous appuyer sur les avancées des chercheurs et des formateurs issus de diverses méthodes d'éducation somatique. Nous voudrions évoquer principalement les praticiens chercheurs qui œuvrent dans le domaine de la somato-psychopédagogie tels que Bois, Berger, Humpich, Rugira[10]. Ces derniers présentent un intérêt particulier au sens où ils ont mis au cœur de leur projet éducatif la question de l'éducabilité de la perception et de l'attention chez l'être humain (Bois, 2006; Rugira, à paraître). Une telle éducation vise la mise en place de conditions permettant d'entrer en relation avec un mouvement interne, corporellement perceptible, que nous pouvons associer ici à l'élan vital bergsonien, au flux vital deleuzien, comme au *conatus* spinoziste, des concepts au cœur des éthiques de l'immanence.

Une telle éducation éthique sollicite « une sensibilité généreuse que rien n'étonne, que rien ne choque, mais qui soit capable de comprendre la croissance spécifique et la vitalité propre de chaque chose » (Maffesoli, 1996, p. 13). Elle nous place face à notre responsabilité de voir ce qui veut émerger comme condition de son advenir. Une anecdote autobiographique racontée par Christiane Singer (2007, p. 86) évoque avec brio cette grave mais généreuse responsabilité éducative et éthique.

---

7. Gaston Pineau, professeur à l'Université François-Rabelais à Tours, Marie-Christine Josso et Pierre Dominicé, professeurs à l'Université de Genève sont tous les trois fondateurs de l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation.
8. Yves St-Arnaud, Jeannette Leblanc et Lucie Mandeville sont professeurs à l'Université de Sherbrooke. Jean-Marc Pilon est professeur à l'Université du Québec à Rimouski.
9. Pierre Vermersch est chargé de recherche au CNRS et directeur du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX). Nadine Faingold est professeure IUFM de Versailles et membre du GREX. Maurice Legault est professeur à l'Université Laval et membre du GREX.
10. Danis Bois est professeur et directeur du Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptive (CERAP) à l'Université Moderne de Lisbonne. Ève Berge est à l'Université Paris VIII. Marc Humpich est professeur à l'Université Moderne de Lisbonne et professeur associé à l'UQAR. Jeanne-Marie Rugira est professeure à l'Université du Québec à Rimouski. Ils travaillent tous les quatre sur la question de la place du corps et de la perception en éducation.

> J'ai sept ou huit ans. Une amie d'école à qui j'ai confié que j'écris des poèmes me ramène chez elle à sa maison, dans une famille d'émigrés libanais. J'entre dans un logement misérable comme ils le sont tous autour de l'Évêché à Marseille dans les années d'après-guerre. Une pièce sombre. La silhouette d'un vieil homme dans un fauteuil m'apparaît au fond de la pièce. Il se redresse lentement, se met debout. La main sur le cœur, il se penche vers moi : « Je m'incline devant la poétesse. » Saisissement. Les oreilles me bourdonnent. Quand je rentre chez moi en courant quelques minutes après, je me sens comme soulevée du sol. Celle devant laquelle ce noble vieil homme s'est incliné n'existe pas encore. Un jour pourtant elle sera. « Un jour tu seras. » C'est cette promesse glanée dans un regard d'adulte qui a constitué mon trésor. L'éducation n'est qu'un tissage de regards.

Conclusion

À travers ce texte, nous portions l'intention de participer à ouvrir la question de la compétence éthique, en vue de la libérer du champ étroit, technocratique et instrumental au sein duquel elle nous paraissait confinée. En effet, plus qu'un savoir-agir sur le plan éthique en enseignement, la compétence éthique dont nous rêvons comprend un pouvoir-être individuel et collectif qui fonde la capacité de sentir, de percevoir, de penser, de juger, de décider, de choisir avec d'autres. C'est seulement à partir de ces préalables que nous pouvons enfin agir avec justesse en situation et cela dans un souci total de la vie qui est immanence au cœur de chaque vie. La question de la corporéité comme celle de la sensibilité nous ont semblées incontournables pour réaliser concrètement le projet éducatif et éthique qui s'appuie sur une éthique de l'immanence et qui veut embrasser l'être humain dans sa globalité.

Une éducation à la sensibilité éthique, telle que nous avons tenté de la présenter ici, est une quête de justesse. Une attention à ce qui est, ici et maintenant, un accueil de soi-même au sein de l'expérience qui détermine que « je puisse devenir » et ainsi advenir à mon humanité. Cette attention est à la fois tournée vers soi, vers les autres et vers le monde avec lesquels et dans lequel nous évoluons. Dans une telle conception, le projet éthique et éducatif ne consiste plus à vouloir changer ce monde en réduisant l'écart qui subsiste entre ce qui est et ce qui devrait être selon des idées, des valeurs et des croyances, mais plutôt à prendre appui sur le monde tel qu'il est. C'est un appel à demeurer en état de

veille et de « vigilance floue[11] » à ce qui veut advenir. L'éducation à la sensibilité éthique consiste donc en un projet d'interpellation personnelle et collective au respect sans condition de l'immanence des choses et des êtres.

Bibliographie

Bergson, H. (1959). *L'évolution créatrice*, Paris, Presses universitaires de France. Originalement publié en 1907.

Blaquier, J.-L. (2005). « La promesse de la sensibilité ? L'immanence : une vie ». *Philagora* [En ligne]. Accès : <http://www.philagora.net/ph-prepas/sensib1.htm>.

Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé. Introduction à la somato-psychopédagogie*, Paris, Point d'Appui.

Bouchard, N. (2003). « L'éducation du sujet éthique : Pour le développement de la compétence éthique à l'école ». *Religiologiques*, nº 28, 29-49.

Bourgeault, G. (2002). « Et s'il fallait faire le deuil des finalités : Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation ». Dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 179-189.

Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*, Montréal, Éditions Nouvelles.

Carr, D. (2003). « Rival conceptions of practice in education and teaching ». *Journal of Philosophy of Education*, vol. 37, nº 2, p. 253-266.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* [En ligne]. Accès : <http://www.cofpe.gouv.qc.ca/intro_publications.htm>.

Cournarie, L. et Dupond, P. (1998). *La sensibilité*, Paris, Ellipses.

Daignault, J. (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie*, Ottawa, Éditions NHP.

Daignault, J. (2005). « L'autobiographie mixte ou la modalité acousmatique ». *Educational Insights* [En ligne], 9(2). Accès : <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n02/intro/daignaultauto.html>.

11. Expression empruntée à Alin (1996). *Être formateur : Quand dire c'est écouter*, Paris, L'Harmattan.

Deleuze, G. (1968). *Spinoza et le problème de l'expression*, Paris, Minuit.

Deleuze, G. (1981). *Spinoza. Philosophie pratique*, Paris, Minuit.

Deleuze, G. (1995). « L'immanence : Une vie », *Philosophie*, n° 47, p. 3-7.

Deleuze, G. et F. Guattari (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?,* Paris, Minuit.

Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Fabre, M. (2005). « De la barbarie ou les deux sources de l'éthique éducative », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 23-40.

Fortin, P. (1990). « Ethos, lieu de sagesse et d'expertise ». *Réseau*, décembre, p. 12-16.

Gadamer, H.-G. (1990). « Qu'est-ce que la praxis ? Les conditions de la raison sociale », dans F. Couturier (dir.), *Herméneutique : traduire-interpréter-agir*, Québec, Fides, p. 13-49.

Gadotti, M. (1979). *L'éducation contre l'éducation*, Lausanne, L'Âge d'Homme.

Giroux, A. (1997). « Le modèle éthique : soi-même devenant autre », dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 171-186.

Gohier, C. (1997). « Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés », dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 191-205.

Gohier, C. (2002). « L'homme fragmenté : À la recherche du sens perdu : Éduquer à la compréhension et à la relation », dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 1-19.

Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan.

Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif,* Vigneux, Matrice.

Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue,* Issy-les-Moulineaux, ESF.

Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité*, Paris, Cerf.

Lavelle, L. (1939). *L'Erreur de Narcisse*, Paris, Grasset.

Legault, G.A. (1997). « L'école, l'éthique et la formation des maîtres dans une culture en changement ». Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis, et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-22.

Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement. Une praxis pédagogique au sein d'un projet personnel de formation*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski.

Maffesoli, M. (1996). *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset.

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.

Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau*, Paris, ESF.

Meirieu, P. (2004). *(Que) faut-il comprendre pour éduquer ? Que faut-il savoir pour enseigner ?* [En ligne]. Accès : <http://www.lyon.iufm.fr/ais/telecha/compren_enseign/compren_enseign.ppt>.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Morin, L. (1997). « Postmodernité, éthique et formation des maîtres », dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-149.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, Presses universitaires de France.

Rest, J., D. Narvaez, M.J. Bebeau et S.J. Thoma (1999). *Postconventional Moral Thinking*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Ricœur, P. (1985). « Avant la loi morale : l'éthique ». *Encyclopædia Universalis*, vol. Supplément II, Paris, Encyclopædia Universalis, p. 42-45.

Rugira, J.-M. (à paraître). « La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre. Pour une approche perceptive de l'accompagnement », dans A.M. Lamarre (dir.), *Le projet de comprendre dans une approche phénoménologique : Quelles origines, quels chemins, quels savoirs ?* Collection du CIRP, vol. 3. Montréal, CIRP.

Russ, J. (1994). *La pensée éthique contemporaine*, Paris, Presses universitaires de France.

Shirani, T. (2006). *Deleuze et une philosophie de l'immanence*, Paris, L'Harmattan.

Singer, C. (2001). *Où cours-tu ? Ne sais-tu pas que le ciel est en toi ?* Paris, Albin Michel.

Singer, C. (2007). *Derniers fragments d'un long voyage*, Paris, Albin Michel.

Spinoza, B. (1988), *Éthique III*, Paris, Seuil.

CHAPITRE

6

Contribution de l'éthique de sollicitude à la construction d'une éthique professionnelle en enseignement

Lucille Roy Bureau
Université Laval

Que dire de l'éthique professiosnnelle en enseignement ? Comment en parler ? Par où commencer ?

Commençons par une histoire. Une histoire vécue dans ma classe, un lundi, dans le cours « Formation éthique et enseignement » qui s'adresse aux futurs maîtres du secondaire.

Nous sommes en fin d'après-midi, les étudiants travaillent en petits groupes sur des histoires de cas auxquelles je leur ai demandé de réfléchir sous l'angle éthique. Ils échangent entre eux, chacun, chacune proposant son point de vue et le justifiant. Des différends s'expriment,

le ton de la discussion monte ici et là. Visiblement irrité par l'exercice, un étudiant me fait savoir qu'il vaudrait mieux cesser ce petit jeu inutile qui consiste, selon lui, à couper les cheveux en quatre : « Madame, on n'a pas besoin de se poser toutes ces questions ni de se casser la tête autant que ça. De toute façon, moi, quand je vais enseigner, peu importe ce que je vais faire, mon syndicat va être là pour me défendre. » Et ses coéquipiers d'approuver, d'un signe de la tête.

Fin de l'histoire. Surprise, étonnement et questionnement. S'agit-il d'une simple boutade ? Pour amuser les camarades ? Pour décontenancer la maîtresse ? Peut-être…

Étonnement face à la complexité du vécu enseignant au quotidien ? Déni de cette réalité ? Peut-être…

Retrait, aveu d'impuissance devant les exigences d'une pratique qui, pour être reconnue comme professionnelle, demande de pouvoir justifier ses prises de position et ses actions en tout temps et en tout lieu ? Peut-être…

Expression d'un certain pragmatisme dont se réclament plusieurs étudiantes et étudiants et qui consiste, comme ils le disent eux-mêmes, à être réaliste, à refuser de s'en laisser compter, à prendre acte de la façon dont fonctionne le système pour réussir à tirer leur épingle du jeu ? Peut-être…

Agacement devant une approche pédagogique qui ne réussit manifestement pas à rejoindre la personne de cet étudiant ou qui, au contraire, la rejoint de trop près ? Peut-être…

« Et si c'était vrai… », comme le dit le poète. Et si c'était vrai, pour ce futur maître, que son syndicat est là pour le défendre, quoi qu'il fasse ou ne fasse pas ? Comme professeure d'éthique, je dois admettre avoir été particulièrement dérangée par ce propos. Qu'ai-je donc entendu qui m'a à la fois touchée, interpellée et donné à penser ?

Interprétation 1

« Comme enseignant, je n'ai pas besoin de me poser de questions, de me compliquer la vie, de me tenir pour responsable de ce que je fais ; une instance est là pour répondre de moi, pour moi. Heureusement, d'ailleurs, car face à la complexité toujours plus grande du travail à faire,

sans le support d'un code de conduite et en l'absence de repères stables, reconnus et acceptés par tous, l'existence du syndicat et l'assurance de son appui me permettent de continuer à accomplir ma tâche. »

Interprétation 2

« Je n'ai pas besoin de m'en faire ; comme professionnel, j'ai le gros bout du bâton, c'est moi l'expert, c'est moi qui décide. Si jamais ça ne fait pas l'affaire de quelqu'un, que ce soit la direction, les parents ou les élèves, peu importe, mon syndicat va se charger de me défendre. »

Se comporter en exécutants aliénés ou en experts déresponsabilisés, est-ce vraiment le seul choix qui s'offre aux enseignants dans l'exercice de leurs fonctions ? N'est-ce pas là une vision réductrice de leur identité professionnelle ?

Qui donc parle ici et dans quel contexte ? Pour le savoir, écoutons encore une fois le propos. « Moi quand je vais enseigner… mon syndicat va être là pour me défendre .» Il semble bien qu'il n'y ait qu'un moi, un moi dont seul le contrat de service passé avec le syndicat garde la trace. Les autres sont absents de cet univers. Il n'y a pas de relation en jeu, pas de parole échangée, pas d'intervention, pas d'engagement, pas de responsabilité en cause ; pas de mandat confié, pas d'institution scolaire, pas de société, pas de bien commun non plus. En somme, il y a un moi, mais un moi qui semble s'être absenté, retiré. « Je dis je en sachant que ce n'est pas moi », écrit Samuel Beckett (1953), dans *l'Innommable.*

Ce propos fait fi de la qualité et des prérogatives de l'enseignant, de l'enseignante, comme sujet de l'action, responsable de ses actions. Il désavoue le questionnement, nie l'importance de penser par soi-même pour être capable de juger et de décider de son agir personnel et professionnel. Il manifeste une forme d'indifférence, de désaffection même, qui entraîne avec elle un refus de se laisser toucher par la présence de l'autre et le souci des autres dans le cadre de la pratique enseignante quotidienne. Ce faisant, ne risque-t-il pas d'ouvrir la porte à ce qu'Adorno (1984) appelle une « nouvelle forme de barbarie » qui vient bafouer, nier même la dignité humaine et la raison d'être de toute éducation ? Ce qui, ultimement, m'apparaît dérangeant dans ce propos, c'est le portrait caricatural qu'il nous renvoie des enseignants, l'image tronquée qu'il donne de l'enseignement, la mise au rancart de l'éthique qu'il entraîne, rendant ainsi non signifiante, superfétatoire même, sa présence en enseignement.

Pas de sujet, pas d'éthique. Pas d'autres, pas d'éthique. Pas de sujet, pas d'autres, pas de relation, pas d'intervention, pas d'enseignement non plus. Telle est la morale de l'histoire. Que faire alors ? Comment aider les futurs maîtres à développer une compétence éthique alors que plusieurs d'entre eux hésitent à se voir et à se reconnaître comme porteurs de l'action éducative ? À quoi les former ? Comment s'y prendre ?

Dans son texte *Éduquer après Auschwitz*, le philosophe Theodor Adorno (1984) nous donnait déjà à penser qu'avant de songer à éduquer le sujet éthique, il importait, après tant d'horreur, de le rendre à nouveau possible. Et il ajoutait qu'une éducation n'aurait désormais de sens que si elle aboutissait à une réflexion critique sur soi. Un demi-siècle plus tard, force est de constater que les propositions d'Adorno continuent à garder leur à-propos (Baï, 2006), tout en voyant leur mise en œuvre gravement compromise par la réification ambiante, comme notre histoire nous l'a montré. Pour nous aider à sortir de cette impasse, une alternative d'intérêt consiste, à mon avis, à permettre aux futurs maîtres d'apprivoiser l'éthique avec d'autres yeux, de s'exercer à *regarder autrement* et à *penser ailleurs* avec l'aide de l'éthique de sollicitude. Une conversion du regard, comme le prônait Platon, nous apparaît encore aujourd'hui nécessaire pour sortir du nombrilisme ambiant, déjouer l'indifférence et permettre une entrée en éthique. Quant au penser ailleurs, proposé comme un leitmotiv par Montaigne tout au long de ses *Essais*, il rappelle à l'être « ondoyant et divers » que nous sommes, la nécessité d'aller au-delà des évidences, des réponses toutes faites qui nous servent souvent de références, tant dans notre vie personnelle que professionnelle, pour retrouver les questions qui seules interpellent, mettent en marche, rendent possible le dialogue et fondent la communauté (Abel, 2000). Voyons cela d'un peu plus près.

Regarder l'éthique autrement

Dans un très beau livre intitulé *Éthique et éducation : un autre regard*, la philosophe suisse Lina Bertola (2004) rappelle que l'éthique a d'abord à voir avec l'habiter et l'habitat. L'étymologie grecque du mot *êthos* nous y convie d'ailleurs, comme Heidegger (1958) l'a lui-même montré. Au sens originel, le mot éthique signifie habiter, dit Bertola. L'éthique prend sa source en nous, dans les sujets vivant leur vie. Elle s'origine en nous, dans notre sentiment d'appartenance : appartenance à nous-mêmes et

appartenance au monde dans lequel nous vivons. Elle concerne l'existence intime de chacun, ainsi que sa relation avec les autres.

Avant de constituer les articles d'un code, l'éthique m'interpelle, me renvoie à ma vie comme elle va, aux relations qui la composent, aux questions que je me pose : Comment vivre ? Quelle sorte de personne est-ce que je veux être ? Qu'est-ce qui est important pour moi ? Elle m'amène à tourner le regard à l'intérieur de moi pour y retrouver « l'humaine condition » comme disait Montaigne (2007). Elle m'invite aussi à regarder à l'extérieur de moi pour y découvrir qu'il y a de l'Autre, qu'il y a les autres, à la fois si différents en apparence et si semblables, au fond, dans leur besoin d'être entendus, reconnus, traités comme des personnes. Ce qui est parfois trop oublié, rappelle Bertola, c'est que l'éthique a d'abord à voir avec le désir, désir de la personne d'habiter sa propre vie, personnelle et professionnelle. Elle a à voir avec ce dont nous nous soucions et qui est important pour nous (Frankfurt, 1988), avec la visée que nous nous donnons, celle d'une « vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes », selon la belle formulation de Paul Ricœur (1990). Elle est de l'ordre de la volonté, de l'engagement à bien vivre au quotidien, à faire en sorte que l'écart entre ce que nous voulons et ce que nous réalisons se rétrécisse, que la cohérence entre notre dire et notre faire s'installe un peu plus chaque jour. L'éthique s'adresse à moi comme à une personne incarnée, désireuse de vivre au mieux sa « vie parmi les hommes », comme aurait dit Hannah Arendt (1961).

À mon avis, l'élaboration d'une éthique professionnelle en enseignement (Desaulniers et Jutras, 2006 ; Gohier et Jeffrey, 2005) peut profiter de cet autre regard porté sur l'éthique, de ce regard autre que l'éthique nous amène à porter sur nous, sur les autres, sur ce qui nous entoure et qui nous concerne. La renaissance du désir d'appropriation de notre vie professionnelle, le questionnement, la réflexion sur le sens et les visées de l'intervention éducative, le dialogue sur des valeurs à partager en éducation, la constitution d'une communauté d'appartenance, voilà autant d'éléments qui apparaissent incontournables pour sa constitution et sa mise en œuvre. Avant d'en arriver à une compréhension commune de la mission éducative et de ses exigences ou, à tout le moins, à des questions partageables et partagées à ce propos, la démarche éthique des enseignantes et des enseignants a d'abord grand besoin d'être nourrie. À cet effet, les propositions de l'éthique de sollicitude (Gilligan, 1982 ; Noddings, 1984 ; 2005), vue aussi comme éthique du souci des autres (Paperman et Laugier, 2005) et éthique narrative (Witherell et Noddings, 1991), apparaissent fort pertinentes. Disons

d’abord quelques mots de cette éthique ; nous préciserons ensuite en quoi consistent ses propositions et ce qui les rend pertinentes pour l’enseignement.

Regarder autrement avec l’éthique de sollicitude

L’éthique de sollicitude a été mise en lumière par les travaux de recherche de la psychologue américaine Carol Gilligan. Nous en retrouvons une première expression dans son ouvrage phare *In a Different Voice,* paru en 1982 et traduit en français sous le titre *Une si grande différence* en 1986. C’est en réalisant des entrevues avec des femmes qui ont été confrontées au choix difficile d’avorter ou non que Gilligan reconnaît avoir entendu une voix autre, inconnue jusque-là dans la recherche scientifique en développement moral, une voix parlant un langage différent de celui auquel les théories morales nous avaient habitués, depuis Kant tout au moins. Plutôt que de s’exprimer en termes de droits, de principes et de justice, la voix entendue parlait de souci du bien-être de l’autre, d’attention à l’autre, de responsabilité envers l’autre. En faisant l’analyse de ces entrevues, Gilligan dit avoir vu à l’œuvre une perspective morale inédite, en recherche tout au moins, pour appréhender, juger et résoudre les problèmes moraux rencontrés. Cette perspective, qui se caractérise par un souci de l’autre en particulier, par le désir de répondre à ses besoins, d’en prendre soin, a reçu le nom de sollicitude. Poursuivant le travail amorcé par Carol Gilligan, c’est la philosophe Nel Noddings, dans son ouvrage *Caring* (1984), qui a donné ses lettres de noblesse à la sollicitude en en faisant une éthique à part entière dont la pertinence est maintenant reconnue pour la vie morale des hommes tout autant que pour celle des femmes.

L’éthique de sollicitude prend sa source dans ce que Noddings (2002a) appelle « la condition originelle » de l’être humain, à savoir sa dépendance obligée envers les autres. En effet, le besoin que l’on s’occupe de nous, dès notre arrivée au monde, est un besoin universellement ressenti. Il appelle une réponse immédiate de la part des adultes qui nous entourent, réponse sans laquelle notre vie ne saurait être maintenue, sans laquelle nous ne saurions nous développer. Pour Noddings, il s’agit là d’une expérience fondatrice susceptible d’orienter nos rapports avec les autres tout au long de notre vie.

L'éthique de sollicitude reconnaît l'être humain comme un être-en-relation, un être de relations, tissé à même les liens qu'il entretient avec les autres et le monde qui l'entoure. Elle propose même de faire de ces relations, constitutives de l'humain, le cœur de la vie morale. En s'inspirant du philosophe Martin Buber (1959), elle attire l'attention sur deux types différents de relations que nous pouvons vivre au quotidien. D'abord il y a la relation de type *I-IT*, JE-ÇA, dans laquelle un sujet rencontre un objet, dans laquelle également un sujet rencontre un autre humain comme s'il était un objet et le traite comme tel, prêt-à-porter, prêt-à-jeter en somme. Il s'agit alors d'une relation instrumentale qui se vit dans l'indifférence totale à la personne rencontrée, dans l'absence de reconnaissance, comme dirait Axel Honneth (2000), avec les conséquences qui s'ensuivent. Il y a aussi la relation de type *I-THOU*, JE-TU, qui met en présence deux personnes qui choisissent de se considérer comme deux sujets et cherchent à se traiter comme tels, avec attention et considération. L'éthique de sollicitude valorise ce type de relations JE-TU et les considère même comme les seules pouvant nous permettre de vivre avec les autres, dans le souci des autres, à hauteur humaine. Les relations de sollicitude décrites et prônées par les principales représentantes de cette éthique (Gilligan, 1982, 1986; Noddings, 1984, 1993, 2002b) sont marquées par la réceptivité, le souci, l'attention aux besoins des autres et par le questionnement sur la manière adéquate de répondre à ces besoins. Que la relation soit choisie ou non choisie, asymétrique ou égalitaire, l'éthique de sollicitude nous incite à nous mettre en quête d'une manière adéquate de rencontrer l'autre, de le reconnaître dans sa particularité, dans son contexte, de lui faire de la place, de voir à son bien-être. À la différence d'autres éthiques qui mettent l'accent sur l'égalité et l'autonomie des personnes, elle reconnaît, quant à elle, que la vulnérabilité et la dépendance font partie intégrante de l'existence humaine et qu'il importe d'en tenir compte.

Une analyse phénoménologique de la relation de sollicitude nous permet de découvrir que les deux personnes en présence ont chacune leur importance et leur rôle à jouer. La personne qualifiée de *one caring* manifeste son souci pour l'autre en lui étant totalement présente, en se montrant ouverte, réceptive, attentive, en déplaçant tout son intérêt vers elle; la personne qualifiée de *cared for,* celle dont on se soucie, contribue à la relation en reconnaissant et en répondant à la sollicitude manifestée à son égard. Cela peut se faire par un sourire, un remerciement ou par la poursuite plus confiante d'un projet (Noddings, 2005). Sans cette réponse de la personne dont on se soucie, on ne peut parler de

relation de sollicitude. Une forme de réciprocité est en jeu ici, malgré l'asymétrie possible de la relation. Les deux parties donnent et gagnent quelque chose dans la rencontre, dans l'échange. La philosophe Nel Noddings (*Ibid.*) parle même d'une sorte d'interdépendance morale entre les personnes. « Nous devons réaliser, dit-elle, que notre manière de traiter les autres peut affecter grandement leur façon de se conduire dans la vie. En effet, la façon dont nous traitons une autre personne peut faire sortir le meilleur ou le pire d'elle-même. La manière dont une autre personne se comporte envers nous peut nous servir de référent, nous aider à nous développer et à devenir meilleurs. Ça fait partie de notre responsabilité que d'en tenir compte.» Ce regard particulier porté sur l'éthique et sur les relations à l'autre, qui en constituent le cœur, a des incidences importantes sur la manière de voir l'enseignement, de comprendre la relation éducative.

Percevoir autrement la relation éducative

L'enseignement est une activité interactive, comme le reconnaissent les auteurs de l'Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2004, p. 13), une activité dans laquelle les relations ont une place essentielle. Et ces relations, elles se vivent entre maîtres et élèves, entre collègues, avec les parents, avec la direction, la matière enseignée, le savoir, la communauté, le ministère, la société. Ce qui les marque particulièrement, c'est le caractère professionnel qu'elles doivent revêtir. À ce titre, ce sont des relations de service, basées sur la confiance (Legault, 1999). Parce qu'elles mettent en présence non seulement des adultes égaux entre eux, mais aussi et surtout des adultes avec des jeunes, enfants, adolescents, dépendants et vulnérables, ces relations et leurs modalités demandent à être questionnées et réfléchies par l'éthique, cette forme de régulation de l'agir. Saisir la dimension éthique de la relation entre professeur et élève, n'est-ce pas toujours, d'une certaine façon, se reconnaître placés devant une alternative : celle de la confiance ou de la méfiance, de l'ouverture ou de la fermeture, de la rencontre ou de la maîtrise ?

L'apport de l'éthique de la sollicitude en cette matière, c'est de nous rappeler que toute relation digne de ce nom est d'abord rencontre, ouverture et dialogue entre un Je et un Tu ; que la première tâche éthique de l'enseignement, c'est de rendre les élèves présents à titre de sujets, de les reconnaître comme tels. Ceci se manifeste dans la

manière de les regarder comme des personnes quel que soit leur âge, d’entrer en contact avec eux et même de comprendre notre autorité sur eux (Bingham, 2004).

Dans un article intitulé « Caring in Education », Nel Noddings (2005) constate que les écoles sont remplies de professeurs qui disent se soucier de leurs élèves et qu’en même temps beaucoup d’élèves continuent à déplorer le fait que personne ne se soucie d’eux et de ce qui les concerne. En cherchant à expliquer ce phénomène, Noddings fait remarquer que c’est le manque de compréhension du caractère relationnel de la sollicitude qui est ici en cause. Pour que la sollicitude se vive, dit-elle, il ne suffit pas d’observer seulement le comportement de l’enseignant ou de l’enseignante ; il faut s’assurer qu’une relation existe, qu’elle soit d’un certain type, ouverte, soucieuse de l’autre, dialogique, que les deux membres de la relation soient actifs en jouant chacun le rôle qui leur est dévolu, celui de *one caring* ou de *cared for*. Et quand ces relations sont mises en place, soutient-elle, les élèves se sentent reconnus, écoutés, entendus. La confiance s’instaure alors plus facilement, ce qui les rend mieux disposés à participer à l’enseignement qui leur est proposé. Il ne suffit donc pas que les professeurs se dépensent sans compter pour que la sollicitude soit présente et reconnue comme telle. S’engager concrètement dans des relations, des interventions éducatives de sollicitude avec les élèves, au quotidien, amène à se soucier de leur faire une place et à voir à ce qu’ils la prennent, à ouvrir le dialogue avec eux et à s’assurer qu’ils en sont partie prenante. Cela incite également à inviter les jeunes à participer à des conversations immortelles autour de sujets, même controversés, qui concernent tout être humain, qui les interpellent dans leur propre vie et qui leur permettent de faire l’apprentissage d’une meilleure connaissance d’eux-mêmes, des autres et du monde dans lequel ils vivent (Noddings, 2006).

Prendre les relations éducatives vraiment au sérieux oblige à tout repenser en éducation, comme le soutiennent les auteurs de l’ouvrage *No Education without Relation* (Bingham et Sidorkin, 2004). À leur avis, la question de l’autorité aurait avantage à être repensée en termes relationnels. Pour ce faire, elle a besoin d’être replacée dans le cadre de la mission éducative à laquelle elle est associée. Cela nous permettrait de nous rendre compte que l’autorité n’est pas du seul ressort de l’enseignant, qu’on ne saurait se contenter de l’imposer aux élèves, de manière unilatérale, en exigeant d’eux une obéissance inconditionnelle et une soumission totale. Comme le fait remarquer Charles Bingham (2004), c’est plutôt à travers une relation, dans laquelle les élèves ont eux aussi

un rôle à jouer, que l'autorité est accordée ou retirée à la personne qui enseigne. Bien sûr la compétence, le professionnalisme de cette personne demeurent importants, mais l'essentiel, selon lui, se joue ailleurs : dans l'ouverture, dans l'accueil, dans le lien de confiance créé avec les jeunes. C'est grâce à ce lien, à travers lui, que l'autorité peut devenir autre chose qu'un simple rapport de force, qu'elle peut prendre le sens positif d'une autorisation, pour les jeunes, à entrer dans le monde, celui du savoir et celui des relations avec leurs semblables.

Comme le souligne Florence Quinche (2005, p. 408), « en éthique, l'autre n'est pas un public, ni une cible, ni un auditoire, mais bien un interlocuteur ». L'éthique de sollicitude rappelle que les élèves ont à apprendre à devenir des interlocuteurs et que, pour y arriver, ils ont à être éduqués et stimulés en ce sens. Pour devenir interlocuteur, il faut d'abord être reconnu comme un Je, en puissance tout au moins, et être traité comme tel. Il faut aussi qu'on nous permette d'entrer dans un type de relation dialogique qui nous autorise à dire Je, à parler, à écouter et à répondre. Pour que les élèves deviennent des interlocuteurs, il importe que leurs professeurs se reconnaissent eux-mêmes comme des interlocuteurs. Encore faut-il qu'on leur ait appris à le devenir en leur donnant des occasions de l'être. Vivre les relations éducatives dans l'esprit de l'éthique de sollicitude ne change pas seulement le regard, cela change aussi le mode de penser.

Penser ailleurs et autrement

Avec l'accent mis sur le dialogue comme mode d'être, d'entrée en relation et d'échange ouvert avec l'autre, l'éthique de sollicitude nous amène à penser ailleurs et autrement. Elle nous amène d'abord à penser à partir de l'expérience de ce que Martin Buber appelle notre « vie en dialogue ». Ce travail à partir de l'expérience convoque un mode de pensée différent de celui auquel les théories morales nous ont habitués, depuis Kant tout au moins. Il nous amène du côté du narratif, « de ce qui se raconte et non de ce qui se démontre », comme le décrit la philosophe Anne Staquet (2000). Ce mode de pensée prête attention aux personnes et à leurs actions, aux intentions et aux buts qui sont les leurs ; il vise la compréhension, l'interprétation de l'expérience subjective et, pour ce faire, tient compte du contexte et de ses particularités. Le mode narratif favorise l'expressivité, la constitution des sujets et celle du lien social. Il se met ainsi à distance de la tradition éthique d'impersonnalité/

universalisation, comme l'appelle Margaret Walker (1998), tradition qui favorise le développement d'un soi moral détaché des autres et de ses émotions, préoccupé surtout par la formulation de jugements qui seront le fruit de cogitations solitaires et de l'application de principes universels (Roy Bureau et Gendron, 2000).

Cette expérience à partir de laquelle l'éthique de sollicitude convie notre réflexion, ce peut être la nôtre ou celle d'autres personnes, elle peut même être vécue par des personnages, réels ou fictifs, rencontrés dans des œuvres littéraires. Le recours à la narration de l'expérience personnelle (Tappan et Brown, 1989) ou professionnelle (Cifali et Myftiu, 2006 ; Cifali et Giust-Desprairies, 2006 ; Cifali et André, 2007) permet le retour sur soi, l'interrogation quant à soi, l'échange et l'appropriation de ce qui a été vécu. Le recours à l'expérience des autres, à celle de personnages réels ou fictifs, nous permet de participer comme par procuration à cette expérience, à travers la narration qui en est proposée (Morris, 2002). En ayant la possibilité de nous glisser ainsi dans la peau d'autrui, nous sommes conviés à vivre une autre vie de l'intérieur, à expérimenter une autre manière de voir, de ressentir, de penser, ce qui contribue à développer notre imagination morale (Johnson, 1993 ; Greene, 2000) et à élargir notre compréhension de la vie morale (Nussbaum, 1997 ; Laugier, 2006).

En s'intéressant à qui nous sommes et qui s'exprime à travers le langage, l'éthique de sollicitude, comme éthique narrative (Witherell et Noddings, 1991), nous incite à nous mettre en quête de nous-mêmes en nous ouvrant à l'autre, à faire sens des événements épars de notre vie en les racontant, ce qui nous aide à en remonter la trame et à en constituer une histoire cohérente qui devient notre histoire. En rendant possible le regard sur notre propre vie et le retour du questionnement sur le sens que nous souhaitons lui donner, elle permet au sujet éthique que nous sommes de sortir de la réification dans laquelle la culture ambiante nous avait relégués (Honneth, 2007). Elle permet à l'éthique de réintégrer la vie et nous permet, à travers l'éthique, de réintégrer notre vie.

Comme éthique narrative, l'éthique de sollicitude nous invite également à penser autrement, de manière plus collaborative qu'adversariale, en dialogue plutôt qu'en débat. La philosophe Nel Noddings (1991) parle même d'un type de raisonnement qui s'exprime de manière particulière dans la relation de sollicitude, le raisonnement interpersonnel. Ce raisonnement participe d'une logique privilégiant le particulier et la coconstruction de sens plutôt que l'universel et l'atteinte de vérités

absolues : « Guidés par une éthique de sollicitude, nous ne pouvons décider à priori, sur l'unique base de principes, ce qu'il faut faire ou comment répondre aux besoins des autres. Pour le découvrir, nous devons engager un dialogue » (Noddings, 1991, p. 160). On peut voir à l'œuvre le raisonnement interpersonnel tant dans une prise de décision engageant plusieurs intervenants que dans un échange informel entre deux personnes discutant d'un problème rencontré par l'une d'elles. Mais dans tous les cas, ce raisonnement se caractérise par la prise en compte de l'autre, la flexibilité quant aux fins visées et aux moyens utilisés, le souci de nourrir la relation de sollicitude et la recherche de réponses appropriées au contexte, à la situation particulière sous observation, aux personnes concernées. « En appréhendant ainsi l'exercice du raisonnement moral sous forme d'une interaction plutôt que sous forme d'un acte individuel, Noddings concrétise, dans le domaine du raisonnement, le statut relationnel de l'éthique de sollicitude », comme le fait judicieusement remarquer la philosophe Claude Gendron (2003, p. 213). Comme éthique relationnelle et éthique narrative, l'éthique de sollicitude fait de chaque être humain un interlocuteur. Elle appelle, pour sa mise en œuvre, le développement d'une compétence éthique d'un type bien particulier. C'est ce que nous découvrirons maintenant.

Percevoir autrement la compétence éthique et son développement

Philippe Perrenoud (2005) définit la compétence comme « un pouvoir d'agir dans une classe de situations comparables ». Il la décrit ensuite comme ce qui permet de maîtriser une catégorie de situations complexes, en mobilisant des ressources diverses, acquises à des moments différents du cursus, qui relèvent souvent de plusieurs disciplines ou simplement de l'expérience. Et il ajoute que « toute compétence doit être décrite, dans un premier temps, par l'identification de la catégorie de situations qu'elle permet de maîtriser ». Pour découvrir en quoi consiste la compétence éthique, il nous faut donc, si nous suivons Perrenoud, d'abord identifier par quoi est concernée l'éthique et préciser la catégorie de situations qu'elle recouvre.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'éthique de sollicitude est concernée par le rapport à l'autre, rapport qui est premier, comme le dit si bien Levinas (1998) ; par la rencontre, l'accueil, l'ouverture à l'autre dans le dialogue, par le souci de la réponse adéquate à apporter

aux besoins spécifiques des autres. Le sujet de cette éthique est un sujet sensible, capable d’être affecté par les autres, capable de les percevoir en particulier, dans leur expression, leur demande, leur besoin ; c’est un sujet attentif, attentionné, pour qui certaines personnes, certaines choses comptent, sont importantes. Pour ce sujet, dit Sandra Laugier (2005, p. 323), « la compétence éthique est davantage affaire de perception affinée et agissante que seulement de connaissance et de raisonnement. Elle est affaire d’expression adéquate et d’éducation de la sensibilité. La sensibilité, moins en termes de feelings, sentiments, que de perception de ce qui est important pour nous, de ce qui compte pour nous ». Pour développer cette « attention non égoïste aux besoins et intérêts particuliers des autres » (Margalit, 2002, p. 33), cette perception affinée essentielle à la vie morale, l’éthique de sollicitude renoue le contact avec l’expérience, en promeut l’expression par la narration, la nôtre ou celle d’autrui, et favorise ainsi le retour du regard interrogatif sur nos vies (Cifali et André, 2007).

Le sujet de l’éthique de la sollicitude est un sujet sensible qui raisonne, qui cherche, avec les autres, à répondre de manière appropriée aux problèmes rencontrés, aux situations complexes vécues par les personnes au quotidien. La compétence éthique dont ce sujet a besoin est d’ordre relationnel et dialogique. Elle repose sur une présence forte, à soi et à l’autre, sur une ouverture, une attention soutenue à l’autre, sur une capacité d’écoute et de parole, sur une habileté à poser des questions, à remettre en question, à raisonner avec d’autres, à juger et à décider en tenant compte des circonstances, du contexte, des personnes concernées. L’orientation de l’éthique de la sollicitude vers les particularités des personnes et des besoins, vers ce qui n’est ni prévisible ni standardisable, comme le décrit Patricia Paperman (2005), appelle aussi le développement d’une compétence au discernement qui permette d’honorer son engagement à « répondre de manière appropriée ». Noddings (1991) nous met cependant en garde contre l’envie de réduire la sollicitude à un ensemble de comportements observables, mesurables, évaluables. Ce serait la travestir que de faire cela, dit-elle, ce serait aussi lui enlever son potentiel critique. Plutôt que d’encourager le conformisme, l’éthique de sollicitude nous invite à penser autrement et à agir autrement. Elle nous incite, par exemple, à transformer les conditions actuelles d’enseignement et de formation à l’enseignement de manière à nous assurer que le souci des autres concrets, qui est au cœur de l’éthique, ait sa place et puisse se vivre à l’école.

Renouer avec le regard interrogatif à porter sur nos vies, sur la profession enseignante, sur ce que nous voulons, valorisons, visons dans nos pratiques, tant individuelles que collectives, repenser notre manière de considérer et de vivre les relations, de coconstruire avec les autres des solutions appropriées, dans le dialogue et la collaboration, voilà ce que propose l'éthique de la sollicitude. Faire renaître le sujet éthique dans la concrétude de son engagement quotidien, voilà ce que vise une éducation éthique à la sollicitude. Pour la formation de ceux et celles qui vont « enseigner après Auschwitz », c'est là une contribution essentielle qui mérite d'être connue et reconnue.

Bibliographie

Abel, O. (2000). *L'éthique interrogative*, Paris, Presses universitaires de France.

Adorno, T. (1984). « Éduquer après Auschwitz », dans *Modèles critiques. Interventions Répliques*, Paris, Payot.

Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy.

Baï, H. (2006). « Towards human agency », *Paideusis*, vol. 15, n° 1, p. 7-19.

Beckett, S. (1953). *L'Innommable,* Paris, Éditions Minuit.

Bertola, L. (2004). *Éthique et éducation : un autre regard*, Genève, Paradigme Idea, coll. « Au-delà des apparences ».

Bingham, C. (2004). « Let's treat authority relationnaly », dans C. Bingham et A.M. Sidorkin (dir.), *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang Publishing inc., p. 23-37.

Bingham, C. et A.M. Sidorkin (2004). *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang Publishing inc.

Buber, M. (1959). *La vie en dialogue*, Paris, Aubier, Éditions Montaigne.

Cifali, M. et A. André (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, Presses universitaires de France.

Cifali, M. et B. Myftiu (2006). *Dialogues. Récits d'éducation sur la différence*, Nice, Éditions Les Paradigmes.

Cifali, M. et F. Giust-Desprairies (dir.) (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche,* Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante,* Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Desaulniers M.-P. et F. Jutras (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques,* Québec, Presses de l'Université du Québec.

Frankfurt, H. (1988). *The Importance of What We Care About*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gendron, C. (2003). *Éduquer au dialogue : l'approche de l'éthique de la sollicitude*, Paris, L'Harmattan.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice,* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Gilligan, C. (1986). *Une si grande différence*, Paris, Flammarion.

Gohier, C. et D. Jeffrey (dir.) (2005). *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination : Essays in Education, the Arts and Social Exchange*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Heidegger, M. (1958). « … l'Homme habite en poète… », dans *Essais et conférences*, Paris, Gallimard.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf.

Honneth, A. (2007). *La réification. Petit traité de Théorie critique*, Paris, Gallimard.

Johnson, M. (1993). *Moral Imagination. Implications of Cognitive Science for Ethics,* Chicago, University of Chicago Press.

Laugier, S. (2005). « *Care* et perception. L'éthique comme attention au particulier », dans P. Paperman et S. Laugier, *Le souci des autres. Éthique et politique du care,* Paris, École des Hautes Études en sciences sociales, p. 317-348.

Laugier, S. (2006). *Éthique, littérature, vie humaine*, Paris, Presses universitaires de France.

Legault, G. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique. Manuel d'aide à la décision responsable*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Levinas, E. (1998). *Éthique comme philosophie première*, Paris, Éditions Payot et Rivages.

Margalit, E. (2002). *Ethics of Memory*, Cambridge, Harvard University Press.

Montaigne, M. (c2007). *Essais,* Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.

Morris, R. (2002). « L'approche narrative. Penser avec sa propre histoire et avec les histoires d'autrui », dans N. Bouchard, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 135-169.

Noddings, N. (1984). *Caring : A Feminine Approach to Ethics and Moral Education,* Berkeley, University of California Press.

Noddings, N. (1991). « Stories in Dialogue. Caring and Interpersonal Reasoning », dans C. Witherell et N. Noddings (dir.), *Stories Lives Tell. Narrative and Dialogue in Education,* New York, Teachers College Press, p. 157-170.

Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in School. An Alternative Approach to Education*, New York, Teachers College Press.

Noddings, N. (1993). « Caring : A Feminist Perspective », dans A. Kenneth Strite et P. Lance Ternasky (dir.), *Ethics for Professionals in Education. Perspective for Preparation and Practice*, New York, Teachers College Press, p. 43-53.

Noddings, N. (2002a). *Starting at Home, Caring and Social Policy,* Berkeley, University of California Press.

Noddings, N. (2002b). *Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education*, New York, Teachers College Press.

Noddings, N. (2005). « Caring in education », *The Encyclopedia of Informal Education,*<www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm>. Last updated : 4 avril 2005.

Noddings, N. (2006). *Critical Lessons. What our Schools Should Teach,* New York, Cambridge University Press.

Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Harvard University Press.

Paperman, P. (2005). « Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel », dans P. Paperman et S. Laugier (dir.), *Le souci des autres. Éthique et politique du care*, Paris, École des Hautes Études en sciences sociales, p. 281-297.

Paperman, P. et S. Laugier (dir.) (2005). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*, Paris, École des Hautes Études en sciences sociales.

Perrenoud, P. (2005). « Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ? », texte d'une conférence au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Université de Genève. <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html>.

Quinche, F. (2005). *La délibération éthique : contribution du dialogisme et de la logique des questions*, Paris, Éditions Kimé.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre,* Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points ».

Roy Bureau, L. et C. Gendron, (2000). « Narration et dialogue pour éduquer en morale », *CD-ROM de l'éducation et de la formation : Débats sur les recherches et les innovations,* 5e Biennale de l'éducation et de la formation, APRIEF, Paris.

Staquet, A. (2000). *La morale et ses fables : de l'éthique de la narrativité à l'éthique de la souveraineté*, Zurich, Éditions du Grand Midi.

Tappan, M.B. et L.M. Brown (1989). « Stories told and lessons learned : Toward a narrative approach to moral development and moral education », dans *Harvard Educational Review,* no 59, p. 182-205.

Walker, M.U. (1998). *Moral Understandings. A Feminist Study in Ethics,* New York, Routledge.

Witherell, C. et N. Noddings (1991). *Stories Lives Tell. Narrative and Dialogue in Education*, New York, Teachers College Press.

CHAPITRE

7

Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du *care*
Une utopie ?

Claude Gendron
Université du Québec à Trois-Rivières

Mon intérêt envers l'éthique du *care* se rattache à un sentiment grandissant de malaise éprouvé à l'égard d'une conception dominante et néo-kantienne de l'éthique associant celle-ci primordialement à l'exercice du raisonnement et du jugement lors de la prise de décision. Ainsi, alors que la morale est régulièrement conjuguée avec le prescriptif (règles, normes, déontologie), l'éthique est le plus souvent définie comme le lieu privilégiant plutôt le raisonnement et le jugement et, conséquemment, la formation à la compétence éthique se trouve elle aussi très souvent appréhendée dans cet horizon[1].

1. Tel est le cas par exemple dans le livre récent de Desaulniers et Jutras (2006) portant sur l'éthique professionnelle.

Bien qu'il soit évidemment hors de question d'exclure le jugement de ce domaine, il m'a semblé de plus en plus difficile d'appréhender cette discipline strictement à travers ce prisme qui m'apparaissait réduire de façon abusive la complexité de la vie morale. L'éthique du *care* invite en quelque sorte à élargir l'espace attribué à l'éthique afin d'y inclure non seulement la rationalité mais aussi la sensibilité, non seulement le savoir-agir mais aussi le savoir-être-en-relation.

Avant d'élaborer davantage sur le sujet, précisons que ce cadre conceptuel tire sa source des travaux de la philosophe de l'éducation américaine Nel Noddings. Alors que les jalons de l'éthique du *care* ont été initialement posés par la psychologue Carol Gilligan, la perspective psychologique adoptée par Gilligan a laissé ouverte la question des fondements philosophiques que cette éthique impliquait. Noddings a proposé par la suite de tels fondements dans son livre *Caring*, paru en 1984, qui appréhende le *care* comme éthique et comme éducation morale. Je spécifierai dans les prochaines sections quelles sont les principales caractéristiques de cette éthique et présenterai des avenues de développement de la compétence éthique ouvertes par cette approche tout en soulignant à l'occasion comment l'éthique du *care* peut représenter une théorie critique des conditions environnementales liées à l'enseignement universitaire.

Une éthique relationnelle plutôt qu'une éthique de vertu

Il peut être tentant d'assimiler l'éthique du *care* à une éthique de vertu, dont on observe actuellement la résurgence dans plusieurs écrits philosophiques. Il existe en effet certains points communs entre ces éthiques : 1) le rôle des émotions, car dans les deux cas les émotions sont considérées comme un aspect non pas secondaire mais essentiel de l'éthique ; 2) le bonheur et le bien-être, car même si leurs conceptions de ces notions peuvent différer, pour l'éthique de la vertu et pour l'éthique du *care*, le bonheur fait partie intégrante de la morale ; 3) l'attention portée au particulier, car ces éthiques dénoncent toutes deux les dangers du formalisme et de l'universalisme au plan éthique, privilégiant plutôt l'attention portée aux individus et aux situations particulières (Plot, 2005).

Cependant, la différence fondamentale réside dans le fait que l'éthique du *care* n'est pas centrée sur l'agent mais sur la relation et conséquemment se révèle plus préoccupée par la relation[2] que par le *care* comme vertu. Noddings (2002a, p. 2) énonce certaines distinctions que cela engendre au plan de la formation éthique. Parmi celles-ci, notons que les théoricien-ne-s du *care* se méfient du recours à l'enseignement direct de vertus, préférant se concentrer sur l'établissement de conditions qui permettront de faire apparaître ce qu'il y a de meilleur chez les étudiants. Par ailleurs, contrairement à ce que proposent certains tenants de l'éducation du caractère, il n'est pas question de sélectionner préalablement un nombre x de vertus spécifiques à inculquer absolument et sans tenir compte du contexte. Les vertus doivent plutôt se définir en situation et en relation. Enfin, bien que les deux types d'éthique encouragent l'utilisation du récit comme outil de formation, les éducateurs du caractère tendent à privilégier les récits héroïques et inspirants, alors que les partisans du *care* opteront plutôt pour des récits susceptibles d'éveiller une gamme de sentiments moraux et de problématiser les décisions éthiques. Même si sur ce plan il est possible de relever des similitudes avec l'approche cognitivo-développementale, Noddings soutient que la discussion portant sur le récit cherchera à « situer » les problèmes plutôt qu'à simplement résoudre des dilemmes. L'expression « situer les problèmes » (*locate problems*) est à interpréter en relation avec l'importance cruciale que revêt la perception dans ce cadre conceptuel, alors que cette notion représente un élément régulièrement ignoré des théories éthiques et des définitions données de la compétence éthique.

Comme l'écrit Laugier (2005, p. 323) dans un chapitre intitulé *Care et perception* : « La compétence morale n'est pas seulement […] affaire de connaissance ou de raisonnement, elle est affaire de l'apprentissage de l'expression adéquate et d'éducation de la sensibilité : éducation, par exemple, de la sensibilité du lecteur par l'auteur, qui lui rend perceptible telle ou telle situation, tel caractère, en le plaçant (le décrivant) dans le cadre adéquat. » Ainsi, l'usage d'une littérature que l'on pourrait qualifier de dialogique au sens bakhtinien du terme peut constituer un instrument très puissant pour situer ou percevoir de façon affinée « l'importance non visible des choses et des moments » (*Ibid.*, p. 321). À titre d'exemple, le roman d'Henry James intitulé *Ce que savait Maisie*

2. À ce titre, le *care* s'apparente à des éthiques de l'intersubjectivité comme celles de Martin Buber ou d'Emmanuel Levinas.

représenterait, selon Diamond (2004, p. 418, cité dans Laugier, *Ibid.*) une critique d'« un monde social où la perception de la vie est caractérisée par l'incapacité à voir ou à jauger la vivacité d'esprit de Maisie ».

Il est important de bien saisir qu'en considérant ainsi que la perception, entendue comme attention au particulier, puisse constituer une assise de l'éthique, « La réflexion sur le *care* n'ouvre pas tant sur de nouvelles approches de l'éthique que sur une transformation du statut même de l'éthique. » (Laugier, *Ibid.*, p. 318). Rappelons cependant que d'autres philosophes ont aussi soutenu que la perception devait constituer une telle assise. On peut penser notamment à Iris Murdoch (1994/1970) ainsi qu'à Martha Nussbaum (1990).

Description sommaire de l'éthique du *care*

La notion de *care* est spécialement difficile à traduire. Le terme « sollicitude » a fréquemment été utilisé pour désigner cette notion en français (notamment lors de la traduction du livre de Carol Gilligan). Ce terme a le mérite de bien rendre compte de la dimension essentielle de l'attention aux autres qui caractérise le *care*. Ainsi, la sollicitude est définie dans le *Le Petit Robert 1* (1987) comme « 1. Attention soutenue, à la fois soucieuse et affectueuse et 2. Témoignage de cette attention ». Cependant, force est d'admettre que cette notion achoppe à rendre compte de la complexité du *care*[3] qui risque d'être interprétée comme une sorte de « sentimentalisme mou », tel que le soulignent Paperman et Laugier (2005, p. 11) :

> Les connotations associées aux usages [du terme sollicitude] ou de celui de « soin », plus neutre à première vue, risquent de rabattre considérablement l'idée du *care* soit sur une espèce de sentimentalisme mou, soit sur une version médicalisée de l'attention. Ce qui paraît insuffisant pour identifier une perspective visant à désencastrer l'attention aux autres des marges étroites dans lesquelles l'ont reléguée les traditions majoritaires de pensée morale et politique.

Par ailleurs, l'éthique du *care* ne se résume pas à une éthique de l'attention. Elle désigne aussi d'une part le comportement, le raisonnement et l'attitude du *carer* (la personne « aidante » ou « qui se soucie »)

---

3. J'avais auparavant opté pour cette traduction, qui m'apparaissait à l'époque un moindre mal dans mes publications antérieures. Les arguments de Paperman et Laugier m'ont cependant incitée à adopter dans ce texte le terme *care* plutôt que sollicitude ou soin. Notons que c'est aussi l'expression *care* qui a été adoptée dans la traduction française du livre de l'une des théoriciennes du *care* en soins infirmiers : J. Watson (1998).

et d'autre part une relation ayant certaines caractéristiques. Avant de développer davantage au sujet de ces caractéristiques, il convient de rappeler que le besoin sous-jacent au *care*, en l'occurrence le besoin que l'on se préoccupe de nous, est universel, puisque nous sommes nés et avons grandi complètement dépendants du *caring* des autres à notre égard. « Afin que notre vie soit maintenue, afin de croître […] nous devons constamment être l'objet de soins » (Bergman, 2004, p. 150, traduction libre). Cette dépendance est qualifiée par Noddings (2002b, p. 121) de « condition originelle »[4]. Dans la mesure où une telle condition est vécue de façon adéquate, c'est-à-dire exercée à l'égard de l'enfant par au moins un adulte compétent, l'enfant est initié et investi dans la vie morale. « De ce point de vue, le *care* ne représente pas seulement un élément important ou même essentiel de la vie morale, un complément à un engagement envers la justice, mais la source même de toute quête morale et d'idéaux » (Bergman, *Ibid*., p. 151, traduction libre).

En montrant ainsi que le *care* correspond au lieu d'enracinement de l'éthique, Noddings, comme d'autres théoricien-ne-s de cette approche, contribue à ce qu'il y ait réintégration « dans le champ des activités sociales significatives des pans entiers de l'activité humaine négligés par la théorie sociale et morale » (Paperman et Laugier, 2005, p. 12).

Le développement de personnes morales (qui représente la finalité du *care*) est orienté vers la réponse à donner aux besoins du ou des *cared-for* [5]. Dans le cadre de l'éducation, l'attention portée aux besoins vise à nourrir un engagement vital, véritable envers l'apprentissage. Je suis consciente cependant que la question est très complexe et qu'un traitement approfondi du sujet exigerait notamment de distinguer préalablement des notions telles que désirs, manques, besoins, besoins déduits et besoins exprimés, besoins sévères[6], etc. Rappelons par ailleurs qu'il serait erroné de penser que la pratique du *care* conduit invariablement

4. Comme le note Bergman (2004), on peut penser que l'expression cache une allusion à la « position originelle » sous-tendant le « voile de l'ignorance » dans la théorie de la justice de John Rawls.
5. La description phénoménologique de l'expérience du *care* décrite par Noddings est structurée sur la base de l'interaction dyadique entre *carer* (personne aidante ou qui se soucie) et *cared-for* (personne-s aidée-s » ou dont on se soucie).
6. Enfants et jeunes peuvent éprouver des besoins si lourds au plan, par exemple, de la douleur physique ou affective que l'institution scolaire pourra difficilement donner réponse à ceux-ci. À l'instar d'autres penseurs en éducation, Noddings (2005) propose que spécialement dans les quartiers les plus socialement défavorisés, des centres offrant des services tels que soins médicaux et dentaires, services sociaux, garderies, soient construits à proximité des écoles.

à l'acceptation de tout besoin exprimé. Il peut y avoir refus ou dissuasion parce qu'il est estimé que la demande ne sert pas véritablement l'intérêt du ou de la « *cared-for* » ou parce que l'acquiescement à celle-ci contrevient au bien-être d'autres personnes touchées par la décision. Le refus s'accompagnera d'une justification en souhaitant que l'autre saisisse que « notre réponse correspond vraiment à son meilleur intérêt ou, occasionnellement, au meilleur intérêt de quelqu'un d'autre – il peut s'agir même de nous ». (Noddings, 1989, p. 186, traduction libre).

Ajoutons que pour être complète, une relation de *care* exige aussi une forme de réciprocité de la part des personnes *cared-for.* Ainsi, la notion de réponse caractérisant cette éthique se rattache non seulement à ce que je fais comme *carer* du besoin exprimé, mais aussi à la réaction de l'autre concernant le souci manifesté. Cette réciprocité n'est cependant pas contractuelle : ce que le ou la *cared-for* apporte à la relation ne correspond ni à une promesse de se conduire comme la personne *carer*, ni à une forme de considération (Noddings, 1984). La réponse exprime plutôt une réaction positive aux efforts entrepris par le ou la *carer* et peut se manifester de différentes façons, notamment par un intérêt accru envers le sujet, une augmentation de l'estime de soi ou du souci envers les autres (Noddings, 2004).

Enfin, la réussite ou l'échec d'une relation de *care* est aussi tributaire des conditions environnementales qui encadrent les relations. Ainsi, en cas d'échec, l'analyse relationnelle du *care* incite à ne pas induire trop rapidement que *carer* ou *cared-for* sont responsables de cet état de choses, car cet échec peut aussi résulter de « conditions environnementales » peu compatibles avec l'établissement de telles relations. Ces conditions peuvent référer, par exemple, au manque de temps ou aux structures sociales circonscrivant la relation. En ce qui concerne le milieu éducatif, Noddings (1996a, p. 169) a déjà déclaré que les structures existantes dans les écoles américaines contrevenaient à l'établissement de relations de *care* : « Le problème semble correspondre au fait que les enseignants ne peuvent être des professionnels du *caring* dans les écoles d'aujourd'hui. » L'éthicienne a posé un tel diagnostic à plus d'une reprise[7] et le même constat se trouve répété en 2004 par une autre partisane du *care* affirmant qu'il est à peu près impossible pour les enseignants des *middle*

7. « La structure du système scolaire aux É.-U. aujourd'hui est peut-être pathologique. Elle va probablement à l'encontre de la possibilité de créer, maintenir et encourager les relations de *care* » (Noddings, 1991, p. 4). « Les structures de scolarisation actuelles vont à l'encontre du *care* » (Noddings, 1992, p. 20) (traductions libres).

schools, *high schools* ou *colleges* de l'Amérique d'établir des relations de *care* en raison surtout du nombre trop élevé d'étudiants dans les classes. (Thayer-Bacon, 2004, p. 169, traduction libre)

Selon Noddings (1993, p. 50), de tels constats ne doivent pas déterminer un renoncement à cette éthique et à cette philosophie de l'éducation, mais plutôt encourager son usage à titre de théorie critique : « ce qui signifie qu'elle peut servir à analyser et critiquer les structures à travers lesquelles l'enseignement est exécuté » (traduction libre). Ce dernier point est particulièrement important pour la suite de cet exposé, car la description des principaux éléments associés au développement de la compétence éthique en formation initiale sera ci-après effectuée à la lumière de la théorie du *care* et de la perspective critique qu'elle engendre.

Cependant, avant de traiter de ce sujet, il m'apparaît essentiel de souligner que la définition de l'enseignement sous-jacente à cette philosophie de l'éducation, soit une pratique relationnelle, semble être en résonance avec les conceptions de la profession partagées par une majorité d'enseignants des ordres primaire et secondaire du réseau public d'enseignement du Québec. En effet, selon les résultats d'une enquête réalisée en 2001-2002 auprès de 2236 répondants, « les enseignants considèrent majoritairement leur pratique professionnelle comme une aide au développement des personnes » (Jutras, Joly, Legault et Desaulniers, 2005, p. 563).

Quatre leviers pour développer le *care*

Mentionnons d'abord, tel qu'il se dégage des propos précédemment énoncés, que la pratique enseignante est considérée, dans ce cadre conceptuel, comme une pratique essentiellement éthique. Par conséquent, la compétence éthique devient le noyau de la formation à l'enseignement, son centre gravitationnel. Par ailleurs, dans cette perspective, la formation de personnes en mesure de faire preuve d'attitudes, comportements et types de raisonnements rattachés au *care* s'exerce davantage par des voies indirectes que par une identification et un enseignement explicites du *care* en tant qu'objectif de formation à atteindre. Ainsi, les quatre voies indirectes ou quatre principaux leviers de cette formation (tant au plan de la formation des enseignant-e-s que de l'éducation morale des enfants et des jeunes), sont les suivants : la pratique, la confirmation, le *modeling* et le dialogue.

La pratique

Les futur-e-s enseignant-e-s ont, comme nous le savons, l'opportunité d'acquérir une pratique de l'enseignement par l'entremise des programmes de stages. Afin que ces stages participent davantage au développement de compétences et d'attitudes associées au *care*, Noddings (1986, p. 497) soutient que les maîtres associés devraient correspondre à des enseignants qui dénotent une « fidélité aux personnes » traduisant l'intégration d'une compétence relationnelle. Cette fidélité aux personnes est considérée par la philosophe comme la source de compétences diverses liées à l'enseignement :

> En travaillant avec des maîtres associés dont la fidélité est engagée envers les personnes, les nouveaux enseignants auront l'occasion d'apprendre que cette fidélité peut susciter une impulsion vers une qualification accrue, des apprentissages plus nombreux et approfondis […] et vers la pratique de l'imagination pour la résolution de conflits. Tout ceci est guidé par la fidélité en tant que mode d'être, et il n'est permis à aucun but […] d'être poursuivi strictement comme fin en soi. (Noddings, 1986, p. 504, traduction libre)

La confirmation

Cette notion est empruntée au philosophe Martin Buber, qui la définit comme un acte d'affirmation et d'encouragement du meilleur chez les autres. Alors que le terme confirmer peut laisser croire à une corroboration, une ratification, voire un entérinement, il convient de souligner que la notion réfère à une perception de potentialités plutôt qu'à une acceptation de ce qui est. Par ailleurs, la confirmation ne s'effectue pas au moyen de stratégies, « c'est un acte affectueux fondé sur une relation d'une certaine profondeur » (Noddings, 1992, p. 25-26).

L'éthique du *care* associe spécialement, mais non strictement, la confirmation à un moyen important pour soutenir la construction de l'idéal éthique des personnes. Cet idéal correspond à une représentation potentielle de nous-mêmes qui est à la fois coconstruite (donc toujours en émergence) et circonscrite par une connaissance de soi, liée à nos expériences antérieures. Concernant ce dernier élément, ajoutons que la construction de l'idéal éthique exige non seulement une connaissance de soi, mais aussi une acceptation honnête du spectre de nos divers sentiments et inclinations : « Lorsque nous acceptons honnêtement nos

amours, notre férocité innée, notre capacité de haine, nous pouvons utiliser tout cela à titre d'information pour construire les protections et les alarmes qui doivent faire partie de l'idéal » (Noddings, 1984, p. 100, traduction libre). Par ailleurs, la première caractéristique de l'idéal signale que celui-ci ne relève pas seulement du sujet. Il résulte d'une coconstruction d'un soi éthique qui n'est jamais tout à fait accompli, qui court toujours le risque d'une fragilisation possible pouvant être suscitée par une tragédie, une indifférence ou un mépris de cet idéal par l'Autre.

À titre d'exemple de ce dernier cas, on peut imaginer un jeune homme désirant devenir enseignant au niveau primaire parce qu'il jugerait important dans sa vie de contribuer au développement des êtres humains, plus spécialement à celui des enfants. Un mépris exercé, par un parent ou autre, à l'égard d'un tel idéal éthique (en alléguant, par exemple, que ce travail n'est pas celui d'un homme) pourra possiblement désamorcer pour ce jeune homme la fragile construction de son idéal (tout dépendant du degré de « porosité » de celui-ci).

Dans un cadre conceptuel comme celui du *care*, les enseignants de tout niveau ont un rôle essentiel à jouer pour contribuer à la coconstruction du Soi éthique des étudiantes et des étudiants. Cela peut s'effectuer de plusieurs façons. J'ai pu constater que je l'avais fait involontairement auprès d'une étudiante dans l'un de mes cours pendant lequel je présentais à la classe une vidéocassette montrant bien la fidélité aux personnes qui se dégageait de la pratique d'un enseignant. En lisant par la suite les travaux des étudiant-e-s concernant cette vidéo, j'ai été agréablement surprise d'observer qu'à la fin de l'un de ceux-ci, une étudiante me remerciait de lui avoir permis de discerner ce qu'elle voulait devenir comme enseignante.

J'ai par la suite exprimé à cette étudiante mon plaisir de savoir que cet exemple s'était révélé inspirant pour elle, mais je n'étais pas en mesure de confirmer son Soi éthique car, dans un contexte où j'avais à assumer la responsabilité d'enseignement de deux classes comptant chacune entre quarante-cinq et cinquante personnes, il m'a été pratiquement impossible d'acquérir une connaissance suffisante des étudiantes et des étudiants permettant de percevoir leurs potentialités éthiques. Cette condition préalable, celle d'avoir une certaine connaissance de l'autre, est d'ailleurs soulignée par Noddings (1992, p. 25, traduction libre) : « Lorsque nous confirmons quelqu'un, nous décelons un soi

meilleur et encourageons son développement. Nous pouvons réaliser ceci uniquement si nous connaissons suffisamment l'autre pour discerner ce qu'il ou elle cherche à devenir. »

Tel qu'il a déjà été mentionné auparavant, la philosophe de l'éducation Barbara Thayer-Bacon (2004, p. 169) considère elle aussi qu'il devient très difficile pour une enseignante ou un enseignant d'établir des relations de *care* avec un nombre important d'étudiantes et d'étudiants. Elle déclare même que, dans de tels cas, ce projet devient humainement impossible à réaliser. De telles relations représentent pourtant à son avis un facteur clé pour aider les étudiant-e-s à devenir des apprenants capables de participer et de contribuer au processus d'apprentissage.

Alors que Thayer-Bacon (*Ibid.*, p. 171) propose que, pour tous les niveaux d'enseignement, on ne retrouve pas plus de vingt étudiants par enseignant, la pénurie actuelle des professeurs dans les universités du Québec a plutôt tendance à déterminer un ratio à la hausse d'étudiants dans les classes. Ainsi, dans un document portant sur le renouvellement du corps professoral dans les universités du Québec, Dyke (2006, p. 28) note que :

> La vague de renouvellement du corps professoral […] tendrait à ralentir. Cette situation fait en sorte que le ratio étudiants / professeur continue d'être trop élevé tel que le démontrait la CREPUQ dans son argumentaire sur la pénurie des professeurs d'université du Québec […] En 2003, le ratio était de 21,3 alors que le ratio à retenir devrait être de 18,5 étudiants pour chaque professeur. Selon la CREPUQ, il manquerait en réalité 1340 professeurs et professeures dans le corps professoral.

Compte tenu de cette situation, il me semble qu'à l'heure actuelle, les personnes les mieux placées pour développer la compétence au *care* des futur-e-s enseignant-e-s par le biais de la confirmation soient les maîtres associés en raison du lien interpersonnel continu qu'ils ont à construire avec les stagiaires et de la connaissance que ces mentors acquièrent de la pratique enseignante des étudiantes et des étudiants qu'elles ou ils encadrent. Dans une telle perspective, ces personnes seraient sensibilisées à la nature et au rôle de la confirmation dans la formation éthique des enseignantes et des enseignants et elles ou ils seraient invités à en faire usage auprès des stagiaires lorsque l'acte de confirmer apparaît possible et réaliste.

Le modèle **(modeling)**

Ce levier de l'éducation au *care* traduit, d'une part, toute l'importance accordée au savoir-être-en-relation dans ce cadre conceptuel et, d'autre part, une volonté de chercher à enseigner ce savoir-être-en-relation par l'entremise d'une exemplification incarnée plutôt que par le recours à l'édification. Ainsi, en tant que professeure partisane de ce cadre, j'ai moins à inciter mes étudiant-e-s à faire preuve de *care* qu'à tenter de représenter à travers ma façon d'être-dans-le-monde ce que le *care* signifie.

Dans un article portant sur le savoir-être comme finalité éducative, Gohier cite une recherche de Paradis (2002) sur l'enseignement du savoir-être en travail social. Gohier note que dans sa recherche, Paradis adopte le concept de « savoir-être-avec » et qu'elle conclut cette recherche en affirmant que : « le savoir-être en travail social, c'est quelque chose de tout simple : c'est savoir-être-avec, c'est-à-dire être présent, coresponsable et engagé » (cité dans Gohier, 2006, p. 183).

Cette définition du savoir-être-avec, rattachée aux notions de présence, de coresponsabilité et d'engagement, est tout à fait conciliable avec la conception de cette notion dans l'éthique du *care*. Je me contenterai ici de dire quelques mots concernant la notion de présence. Cette notion suppose une disponibilité de mon être envers les personnes *cared-for* (en l'occurrence les étudiantes et les étudiants) qui se conjugue avec une attitude d'attention, de réceptivité. Noddings (1984, p. 19) décrit ainsi cette attitude :

> [Le *cared-for*] cherche quelque chose qui lui montrera que [la *carer*] a de la considération pour lui, qu'il n'est pas traité négligemment. Gabriel Marcel qualifie cette attitude de disponibilité […]. La personne « qui se soucie » est *présente* [son accentuation] dans ses actes de *care* (traduction libre).

Plusieurs facteurs d'ordre personnel ou relationnel peuvent faire obstacle à la présence, la disponibilité dont il est question. Ainsi, un sentiment de fatigue, une vision strictement analytique des situations ou encore une antipathie irraisonnée éprouvée à l'égard d'un étudiant peuvent tous conduire la personne *carer* à devenir indisponible à ce qui est expérimenté par l'Autre. Cependant, l'attitude de disponibilité, de présence rattachée au *modeling* peut aussi être entravée par les conditions environnementales encadrant l'enseignement.

Ainsi, la course à la recherche subventionnée qui caractérise actuellement la carrière professorale, la pression à produire le plus grand nombre de publications possibles de même que la lourdeur des services internes à assumer dans un contexte persistant de pénurie de personnel[8] représentent quelques-unes des conditions susceptibles d'éroder notre présence aux étudiant-e-s en classe. Dans son enquête auprès de professeur-e-s en début de carrière, Dyke (2006, p. 36) affirme que la constatation d'une dévalorisation de l'enseignement au premier cycle incite les recrues à percevoir celui-ci comme « un mal nécessaire ».

Lorsque l'enseignement revêt une telle figure et que s'ajoute à ceci le sérieux problème de rétention des professeur-e-s en début de carrière dans les universités québécoises[9], il y a lieu de se poser quelques questions. Sans entreprendre une critique systématique de la redéfinition des différents enjeux de la carrière professorale qui s'est déployée au fil des dernières années, je me contenterai d'affirmer l'urgence de procéder à un rééquilibrage des tâches valorisant davantage l'enseignement, à l'instar de « plusieurs acteurs […] qui ont exprimé ces dernières années sur la scène publique l'immense besoin de revaloriser la carrière professorale, notamment l'enseignement dispensé au premier cycle, à la hauteur du travail réel que cette carrière représente » (*Ibid.*, p. 58).

Mon souci cependant ne relève pas strictement de l'ordre d'une revalorisation de la profession, il vise surtout à obtenir des conditions environnementales plus en mesure de soutenir le savoir-être-avec sous-jacent au *modeling* considéré comme élément essentiel au développement de la compétence du *care*.

Le dialogue

Le dialogue est considéré, dans ce cadre conceptuel, comme un élément crucial pour éduquer le sujet éthique, car il correspond au lieu où s'exprime le mieux la phénoménologie du *caring* fondée sur l'attention et la

8. « Depuis 1993, le corps professoral perd en moyenne près de 6,5 % de ses effectifs, soit une moyenne de 497 professeurs et professeures par année. […] malgré les nouvelles embauches, le dénombrement total n'a pas encore été redressé au niveau de 1993, soit avant la période de coupures budgétaires massives en éducation postsecondaire » (Dyke, 2006, p. 26).
9. « une personne sur trois quitte le corps professoral de l'établissement universitaire qui l'a embauchée à temps complet à l'intérieur des cinq premières années de travail […]. Une analyse plus poussée a aussi relevé que 7,4 % des recrues changeaient d'établissement à l'intérieur des cinq premières années suivant leur embauche » (*Ibid.*, p. 30).

réceptivité. Appréhendée en tant que dialogue moral, la notion comporte deux significations : d'une part, un dialogue moral sera considéré tel en raison de son contenu portant sur des questions morales et, d'autre part, le dialogue moral peut aussi désigner un échange où les partenaires expriment en quelque manière un authentique souci de l'autre et de la relation.

L'écrivain espagnol Jorge Semprun (1963), dans son livre *Le grand voyage*, qui relate son expérience de déportation dans un camp de concentration nazi, raconte un épisode qui illustre bien, à mon avis, plusieurs éléments associés à un dialogue qui se fait éthique par la réceptivité qu'il manifeste. Dans cette partie du récit, Semprun, détenu à titre de communiste dans une prison allemande peu avant de faire « le grand voyage » qui le conduira au camp, a une dernière conversation avec l'un des soldats allemands chargés de surveiller les prisonniers. Semprun a déjà eu auparavant quelques échanges avec le soldat et celui-ci lui annonce qu'il partira le lendemain au front russe.

> « Ah ! », je dis. « Vous allez voir ce que c'est qu'une vraie guerre. » […]
>
> « Vous souhaitez ma mort » dit-il d'une voix blanche […] Je ne pensais pas souhaiter sa mort. Mais il a raison, d'une certaine manière, je souhaite sa mort. Dans la mesure où il continue d'être soldat allemand, je souhaite sa mort.
>
> « Il ne faut pas m'en vouloir. »
>
> « Mais non » dit-il, « c'est normal. »
>
> « Je voudrais bien pouvoir vous souhaiter autre chose », lui dis-je.
>
> Il a un sourire accablé. « Il est trop tard », dit-il.
>
> « Mais pourquoi donc ? »
>
> « Je suis tout seul » dit-il [et il ajoute] […] « Je me souviendrai de nos conversations. »
>
> [Puis, après avoir offert des cigarettes à Semprun « en souvenir », le soldat sourit et déclare :]
>
> « Peut-être […] aurai-je de la chance. Peut-être que je m'en sortirai. »
>
> « Je le souhaite. » [répond Semprun]
>
> « Mais non » dit-il, « vous souhaitez ma mort. »

> « Je souhaite l'anéantissement de l'armée allemande. Et je souhaite que vous vous en sortiez. »
>
> Il me regarde, il hoche la tête, il dit « merci », il tire la courroie de son fusil et il s'en va.

À travers ce récit d'un dialogue entre deux ennemis nous sommes d'abord confrontés à la vérité sans fard de la relation : le soldat ose avancer que Semprun doit normalement souhaiter sa mort à titre de soldat allemand et Semprun ose s'abstenir de dénier l'hypothèse, en ajoutant cependant « qu'il aimerait bien lui souhaiter autre chose ». Puis le soldat, d'une certaine manière, ose à nouveau, en confiant ses pensées douloureuses (« il est trop tard », « je suis tout seul ») à ce prisonnier ennemi inconnu. Le dialogue s'achève par un retour de Semprun vers l'Autre concret, par une parole compatissante envers l'oppresseur, qui redevient un être humain auquel Semprun souhaite d'échapper à la mort et de « s'en sortir », même s'il souhaite aussi la destruction de l'armée allemande. C'est surtout ce retour vers l'Autre concret qui traduit le mieux la « rencontre » associée au dialogue moral.

L'un des moyens de favoriser l'éducation au *care* est de laisser place au développement de dialogues ouverts, c'est-à-dire dont les fins ne sont pas prédéterminées. Un tel dialogue a, par exemple, en quelque sorte surgi un jour dans l'un de mes cours portant sur l'histoire des idées et des institutions éducatives. Ainsi, après avoir présenté les principales idées sur l'éducation élaborées par Jean-Jacques Rousseau (1995) dans *L'Émile*, j'avais demandé aux étudiantes de tenter d'énoncer, à partir de quelques questions, quelle serait leur propre conception d'une éducation idéale. Après certaines hésitations, quelques voix, suivies par la suite de plusieurs autres, se sont alors fait entendre, non pour répondre à ma question, mais pour me faire part plutôt de leur profonde déception relativement au milieu éducatif universitaire (il s'agissait d'étudiantes de première année du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire et elles s'apprêtaient à compléter leur première session). Il m'aurait alors été facile de mettre fin assez promptement à ces interventions, sous prétexte de les considérer hors sujet. J'estimais cependant essentiel de porter attention, à tout le moins, à leurs critiques, qui énonçaient surtout leurs frustrations liées à un sentiment généralisé d'anonymat au sein d'une université qui leur apparaissait comme une grosse machine sans âme. Quelque peu décontenancée par l'ampleur de cette réaction inattendue, j'ai néanmoins incité mes étudiantes à transmettre elles-mêmes leur mécontentement au directeur de leur programme et je

me suis également engagée à lui faire part de leur insatisfaction. J'ignore si mes étudiantes ont ressenti moins d'anonymat par la suite dans leurs cours, mais je sais que ce dialogue a raffermi les liens entre elles et moi et qu'il s'est révélé beaucoup plus important que l'exercice planifié, car il a contribué à éduquer au souci des autres.

En ce qui concerne maintenant l'autre type de dialogue, celui ciblant expressément des questions morales, plusieurs auteurs, dont Desaulniers, Jutras et Legault (2005) ainsi que Jeffrey (2005) l'appréhendent comme un moteur privilégié pour développer la compétence éthique chez les enseignants sous l'angle de la délibération entre pairs[10]. Comme l'indiquent Desaulniers *et al.* (*Ibid.*, p. 145) : « La fonction principale de cette approche serait de développer les habiletés de jugement éthique en vue de l'actualisation des valeurs dans l'intervention. » Pour Jeffrey (*Ibid.*, p. 164), le fruit de la discussion éthique entre pairs portant sur des sujets controversés rendrait possible l'élaboration d'une jurisprudence constituant « un socle à partir duquel se construit un argumentaire permettant de défendre et de justifier telle ou telle position ». Par ailleurs, toujours selon Jeffrey (2005, p. 165), la discussion éthique au sein d'une communauté professionnelle permettrait la construction d'une connaissance collective de soi désignée comme « nous moral ».

Ce « nous moral » est interpellant, car il soulève toute la question des caractéristiques d'une communauté rendant possible l'apparition d'un « nous » de cette nature. Noddings, dans différents écrits, a traité de la notion de communauté et a proposé certains traits contribuant à l'émergence d'une communauté animée d'un « nous moral ». Un premier trait d'une telle communauté correspond à son caractère démocratique. Ainsi, s'inspirant de Dewey, Noddings (1995, p. 164) soutient qu'une telle communauté se démarque d'une part par la communication qu'elle maintient entre ses membres et ceux de communautés extérieures, et d'autre part, par son souci de laisser place à l'investigation, au questionnement.

Le premier critère affirme le besoin d'une ouverture de la communauté aux influences extérieures. Dans le cas présent, on pourrait penser, par exemple, à un réseautage des différentes communautés

10. « Tout comme les professions, l'éthique professionnelle est le résultat d'une élaboration collective. Pour cette raison, le développement de la compétence éthique a tout avantage à s'effectuer à l'intérieur de groupes de pairs, parfois avec la participation éclairante d'aînés expérimentés. » (Desaulniers *et al.*, *Ibid.*, p. 145)

d'enseignants pratiquant la discussion éthique. Quant au second critère, le recours à l'investigation, il est utile pour se prémunir contre le risque d'une communauté cherchant à appliquer des prescriptions plutôt qu'à rechercher collectivement la réponse la plus appropriée au problème discuté. Jeffrey (*Ibid*., p. 164) est conscient d'un tel risque lorsqu'il précise que « [la] jurisprudence [éthique] ne serait certes pas une liste de prescriptions, mais des guides dans le cadre de discussions éthiques ».

Un autre trait d'une communauté qui se voudrait éthique est d'être dotée d'un centre. Plus précisément, cela signifie qu'« Une communauté doit prendre parti pour quelque chose. Le « nous » réfère à un certain type de personnes, une vision de la vie bonne et une perspective sur la façon de mieux vivre sa vie » (Noddings, 1996b, p. 259, traduction libre). Cette exigence de la présence d'un centre s'oppose aux conceptions libérales ne proposant comme noyau de la communauté qu'un engagement envers les règles procédurales.

En ce qui concerne les communautés professionnelles axées sur la délibération encouragées par Desaulniers *et al*. ainsi que par Jeffrey, il m'apparaît que celles-ci sont effectivement soucieuses de se doter d'un centre, mais il convient de prendre note que ce noyau, ce centre, correspond à un construit collectif plutôt qu'à un ensemble de valeurs préalablement déterminé.

Finalement, un dernier trait proposé par Noddings est celui de « communauté a-sermentée ». Ce type de communauté suppose une capacité de suspendre son propre discours pour prêter oreille à ce que l'autre exprime. Une telle communauté cherchera à développer, comme constituante de sa propre identité, le sentiment d'un engagement moral envers l'autre. Il s'agit d'une communauté a-sermentée au sens où ce n'est plus la loyauté envers sa propre communauté qui représente le facteur décisif pour déterminer une action à entreprendre, mais plutôt la responsabilité ressentie à l'égard d'autrui. Cette caractéristique semble particulièrement importante si l'on vise à constituer un « nous moral » à l'intérieur d'une communauté professionnelle, compte tenu des dérives bien connues associées à l'esprit corporatif.

J'ai traité jusqu'ici du caractère moral de dialogues n'abordant pas expressément de questions morales, puis de l'identité morale collective associée aux communautés privilégiant la discussion éthique entre pairs. Je terminerai cette section en signalant que, dans l'éthique du *care*, le dialogue est aussi spécialement rattaché à l'éducation à la sensibilité

et au développement d'un « penser avec sa propre histoire et avec celles d'autrui » (Morris, 2002). Plus précisément, dans ce cadre conceptuel, l'utilisation de certains types de récits est considérée particulièrement précieuse pour s'adresser à la sensibilité et pour nourrir, comme le dialogue peut aussi le faire, une meilleure compréhension de soi et des autres. Sous ce rapport, l'éthique du *care* se conçoit comme fortement apparentée à l'éthique narrative qui revendique la valeur moralement significative du mode de pensée narratif.

Bien que plusieurs travaux d'éthiciens et d'éthiciennes œuvrant en éducation au Québec aient traité ces dernières années de la haute importance du narratif pour éduquer le sujet éthique (notamment Bouchard, 2006 ; Morris, 2002 ; Roy Bureau et Gendron, 1998), cet axe de la morale (pour reprendre les termes de Jeffrey, 1999) est tout simplement évacué de la définition de la compétence éthique déterminée par le ministère de l'Éducation (2004, p. 131), lequel précise explicitement que la compétence éthique se réfère à l'axe de l'éthique discursive.

En opérant ainsi un choix exclusif de cet axe, c'est tout un pan de l'éthique, soit celui de la perception, dont j'ai traité dans la première section, que le Ministère relègue malheureusement en marge du champ de cette compétence. Car la perception, tel que nous l'avons vu, marque la valeur éthique reconnue au particulier (ce qui est une révolution dans le domaine) alors que le mode de pensée narratif se définit précisément par « l'attention [qu'il prête] aux personnes et à leurs actions, aux intentions et aux buts qui sont les leurs ; il vise la compréhension, l'interprétation de l'expérience subjective et, pour ce faire, tient compte du contexte et de ses particularités » (Roy Bureau et Gendron, 1998).

Conclusion

Traiter de la compétence éthique à partir du cadre conceptuel de l'éthique du *care* constitue un défi à plusieurs niveaux. Ainsi ce cadre invite à repenser le statut même de l'éthique contemporaine prédominante, que l'on pourrait qualifier de néo-kantienne, réduisant la formation à l'éthique à la formation au jugement. Il réclame plutôt une formation préoccupée aussi de développer la perception, l'attention au particulier afin d'encourager une éducation de la sensibilité morale. Ce cadre conceptuel se veut aussi une éthique relationnelle plutôt qu'une éthique de principe ou de vertu, et il pose par conséquent la relation éducative au cœur de la compétence éthique. Cette orientation ne semble pas

celle adoptée par le ministère de l'Éducation. En effet, comme l'écrit Chené (2005, p. 123) au sujet de la conception gouvernementale de cette compétence: «La compétence éthique appartient au registre de la responsabilité professionnelle. À notre avis, elle ne pénètre pas au cœur du lien propre à l'enseignement.» Par ailleurs, j'ai souligné les grandes difficultés rattachées à une formation à l'éthique inspirée de ce cadre dans le contexte actuel concernant la formation universitaire au Québec des étudiant-e-s de premier cycle en sciences de l'éducation. Si le système universitaire rend aujourd'hui pratiquement irréalisables certains éléments reliés à l'éducation au *care*, leur conférant un caractère utopique, cet aspect utopique peut devenir libérateur s'il contribue à dénoncer une altération dangereuse des conditions permettant d'exercer un souci des étudiant-e-s.

Bibliographie

Bergman, R. (2004). «Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education», *Journal of Moral Education*, vol. 33, n° 2, p. 149-162.

Bouchard, N. avec la collaboration de J. Pierre (2006). *Éthique et culture religieuses à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Chené, A. (2005). «Les enseignants et le défi éthique du pragmatisme», dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 111-130.

Desaulniers, M.-P et F. Jutras (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Desaulniers, M.-P., F. Jutras et G.A. Legault (2005). «Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des maîtres», dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 131-147.

Diamond, C. (2004). *L'esprit réaliste, Wittgenstein, la philosophie et l'esprit*, Paris, Presses universitaires de France.

Dyke, N. (2006). *Renouvellement du corps professoral dans les universités du Québec, Profil et expérience d'insertion des recrues en début de carrière*, Montréal, Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.

Gohier, C. (2006). «Les sources du savoir-être comme finalité éducative. Former à être, une injonction paradoxale?», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 18, n° 2, p. 172-185.

Jeffrey, D. (1999). *La morale dans la classe*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Jeffrey, D. (2005). « Transmission de valeurs et enseignement », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 149-166.

Jutras, F., J. Joly, G.A. Legault et M.-P. Desaulniers (2005). « L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 3, p. 563-583.

Laugier, S. (2005). « *Care* et perception », dans P. Paperman et S. Laugier (dir.), *Le souci des autres, Éthique et politique du care*, Paris, École des Hautes Études en sciences sociales, p. 317-348.

Ministère de l'Éducation (2004) (réimpression). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

Morris, R. (2002). « L'approche narrative », dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale, Six approches contemporaines*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 135-169.

Murdoch, I. (1994/1970). *La souveraineté du bien*, Paris, Éditions de l'Éclat.

Noddings, N. (1984). *Caring, a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press.

Noddings, N. (1986). « Fidelity in teaching, Teacher education, and research for teaching », *Harvard Educational Review*, vol. 56, n° 4, p. 496-510.

Noddings, N. (1989). *Women and Evil*, Berkeley, University of California Press.

Noddings, N. (1991). « Caring and continuity in education », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 35, n° 1, p. 3-12.

Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*, New York, Teachers College Press.

Noddings, N. (1993). « Caring. A feminist perspective » dans K.A. Strike *et al.* (dir.), *Ethics for Professionals in Education : Perspectives for Preparation and Practice*, New York, Teachers College Press, p. 43-53.

Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*, Boulder, Westview Press.

Noddings, N. (1996b). « On community », *Educational Theory*, vol. 46, n° 3, p. 245-267.

Noddings, N. (1996a). « The caring professional » dans S. Gordon *et al.* (dir.), *Caregiving : Readings in Knowledge, Practice, Ethics, and Politics*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, p. 160-172.

Noddings, N. (2002b). *Starting at Home, Caring and Social Policy*, Berkeley, University of California Press.

Noddings, N. (2002a). *Educating Moral People, A Caring Alternative to Character Education*, New York, Teachers College Press.

Noddings, N. (2004). « Foreword », dans C. Bingham et A.M. Sidorkin (dir.), *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang Publishing, p. VII-VIII.

Noddings, N. (2005). « Identifying and responding to Needs in education », *Cambridge Journal of Education*, vol. 35, n° 2, p. 147-159.

Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge, Essays on Philosophy and Literature*, Berkeley, University of California Press.

Paperman, P. et S. Laugier (2005). « Présentation. *Sense and sensibility* », dans P. Paperman et S. Laugier (dir.), *Le souci des autres, Éthique et politique du care*, Paris, École des Hautes Études en sciences sociales, p. 9-22.

Plot, F. (2005). « Éthique de la vertu et éthique du *care*. Quelles connexions ? », dans P. Paperman et S. Laugier (dir.), *Le souci des autres, Éthique et politique du care*, Paris, École des Hautes Études en sciences sociales, p. 227-246.

Rousseau, J.J. (1995). *Émile ou De l'éducation*, Paris, Gallimard.

Roy Bureau, L. et C. Gendron (1998). *Narration et dialogue pour éduquer en morale*, 5e Biennale de l'éducation et de la formation, Institut national de recherche pédagogique, <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L350.htm>.

Semprun, J. (1963). *Le grand voyage*, Paris, Gallimard.

Thayer-Bacon, B.J. (2004). « Personal and social relations in education », dans C. Bingham et A.M. Sidorkin (dir.), *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang Publishing, p. 165-179.

Watson, J. (1998). *Le caring. Philosophie et science des soins infirmiers*, Paris, Éditions Seli Arslan (traduction de *Nursing. The Philosophy and Science of Caring*, 1985).

CHAPITRE

8

Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation
Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique

Didier Moreau
CREN, Université de Nantes

La professionnalisation du métier d'enseignant semble désormais bénéficier d'un consensus général relatif à sa structuration autour de la notion de compétences qui facilite, de manière incontestable, l'organisation de la formation des maîtres. Or, il n'est pas envisageable de concevoir cette professionnalisation sans la prise en compte de la question éthique, qui place l'enseignant au centre des nouvelles responsabilités de l'exercice de son métier. Mais est-il pertinent de s'appuyer sur le concept de compétence éthique, ou bien s'agit-il d'une notion dont l'ambiguïté rendrait l'usage infructueux ? Répondre à cette question suppose un travail théorique permettant l'examen du concept à partir de sa genèse philosophique,

moment décisif de la modernité. Son enjeu est important, car d'une telle réponse dépend la garantie de l'éthicité dans la formation des maîtres ; si elle était négative, il faudrait craindre son retrait au profit d'une pure technicité de la formation. Apporter une réponse est là une responsabilité qui incombe à la seule philosophie de l'éducation.

La réflexion des Modernes

> Je pris, après six jours de réflexion, le parti *de faire le mal par dessein, ce qui est sans comparaison le plus criminel* devant Dieu, mais ce qui est sans doute le plus sage devant le monde… (Retz, 1984, p. 173)

C'est ainsi que le cardinal de Retz, dans ses *Mémoires*, analyse rétrospectivement sa disposition morale en novembre 1643, au moment même d'entrer dans l'action politique. Cette disposition aurait été déterminée, déclare-t-il, après une retraite à Saint-Lazare, dans le but d'y faire « une grande et profonde réflexion sur la manière que je devais prendre pour ma conduite ». (p. 172) Retz nous installe brutalement au cœur de la modernité par deux traits qu'il est important de pouvoir corréler. Le premier est celui du déplacement sans précédent du tribunal moral et de l'inversion des valeurs qui en résulte : de Dieu au monde, l'intelligence des conduites, comme pensée de l'action politique, l'emporte sur le respect des commandements divins. Le *dessein* est la détermination de la conscience assurée par sa propre autofondation ; et l'origine du mal n'est plus le résultat d'une imperfection de la création ou d'un déficit de l'homme dans sa connaissance du bien, il procède totalement des rapports que les hommes entretiennent réciproquement : on ne peut pas ne pas faire le mal, aussi convient-il désormais, dans le but d'une rationalisation des actions humaines par la maîtrise des passions, de le *faire à dessein*, de telle sorte que la part de contingence résiduelle dans l'action politique s'en trouve affaiblie. Là est le premier trait caractéristique de l'entrée de la pensée morale dans la modernité.

Le second trait est moins remarqué ; il est pourtant essentiel. Retz installe bien ce que, dans notre langage contemporain, nous appelons une double réflexivité, celle qui précisément nous concerne ici. Ce passage des *Mémoires* évoque rétrospectivement une réflexion morale donnant lieu à une disposition à agir qui acquiert alors la valeur d'une clef interprétative. Celle-ci permet à la fois une allégorèse dirigée vers

l'apologie de soi[1] à partir de la confiance dans la certitude du jugement humain, mais également une réorganisation des événements historiques en une lutte ordonnée que la conscience de l'auteur livre contre le hasard des affaires du monde, à sa place d'acteur politique de son temps.

La maîtrise du sujet est garantie par la double réflexivité, ce moment de retour sur l'anticipation qui planifie l'action. Le problème qu'elle pose est qu'elle échappe sans doute à l'éthique, et même Descartes ne s'y est pas laissé prendre[2]. En effet, l'éthique suppose d'emblée, dans son entente moderne, l'intersubjectivité : le sujet qui juge ne peut prendre appui sur lui-même mais doit se référer à une extériorité qui lui garantisse l'autocontrôle du jugement. Cette garantie est la connaissance objective octroyée par une physique pour Descartes qui permette de dépasser la morale par provision, la garantie apportée par l'analyse logique des discours chez Leibniz, permettant de rationaliser l'usage des propositions sur l'action, et enfin celle qui se fonde sur l'universalité du sentiment moral chez Locke. La double réflexivité est politique, elle n'est pas éthique. C'est ici que réside l'aporie propre à la notion de compétence éthique : une compétence suppose la double réflexivité par laquelle on évalue rétrospectivement un moment supposé antérieur de réflexion précédant un engagement dans l'action et la possibilité pour le sujet de convoquer cette réflexion en vue de l'action future. Mais l'agir moral se prête mal à cette double réflexivité. En effet, juger moralement l'agir d'un sujet dans une circonstance passée ne permet pas d'obtenir les deux critères par lesquels son éthicité future pourrait raisonnablement être déduite : que l'orientation dans l'agir moral reste ferme et constante, que l'aptitude du sujet à interpréter la plupart des situations d'un point de vue éthique soit suffisante : être moral, disait Kant, ce n'est ni être habile, ni rechercher un avantage personnel[3].

1. C'est ce *soi* qui est recréé et saisi dans le recueil des *Mémoires* de Retz (Moreau, 2004a).
2. *Cf.* Descartes (1973, p. 619). *Lettre à Elisabeth*, 6 octobre 1645 : « J'avoue qu'il est difficile de mesurer exactement jusques où la raison ordonne que nous nous intéressions pour le public ; mais aussi n'est-ce pas une chose en quoi il soit nécessaire d'être fort exact : il suffit de satisfaire à sa conscience, et on peut en cela donner beaucoup à son inclination. »
3. « L'amitié ne peut pas être une union en vue d'avantages réciproques, mais elle doit être purement morale et l'assistance sur laquelle chacun des deux doit pouvoir compter de la part de l'autre en cas de détresse ne doit pas être considérée comme la fin et le principe déterminant de l'amitié » (Kant, 1986, p. 769).

Nous devons donc suspecter la notion de compétence éthique, et plus fortement encore lorsqu'elle est appliquée à la sphère de l'action éducative. Mais ce soupçon ne saurait en aucun cas conduire à invalider toute recherche relative à l'éthicité des éducateurs et des enseignants, bien au contraire vaut-il préalablement comme mise en demeure de dégager cette quête de toute perspective technique héritée d'une volonté moderne de planifier la maîtrise du sujet. Mais ce faisant, nous ne faisons pas le choix de la facilité. Dans le cadre de la formation institutionnelle des enseignants, les approches contemporaines d'une « profession d'enseignant » attendent une régulation de leurs pratiques par le recours à des compétences objectivables, qui déterminent des buts à atteindre par les dispositifs de formation, et surtout qui promeuvent un type d'enseignant comme préférable à d'autres. Il y a, du point de vue éthique, un paradoxe insurmontable dans cette attente, qui est d'absolutiser un type relatif à un contexte donné, dans un présent borné, et de ne le fonder sur rien d'autre que le privilège du présent. C'est ainsi que s'ouvrent les crises en éducation, lorsque le positivisme reflue et cède la place à la nostalgie d'un moment heureux à jamais perdu.

Il n'y a peut-être pas de réponse à la question de savoir ce qui pourrait se substituer aux compétences éthiques en formation des maîtres, parce que la question n'a sans doute pas lieu d'être posée et qu'il convient d'abandonner cette manière de voir. Il faut plutôt reposer la question de l'éthique à une certaine distance de la réflexivité moderne.

Approches de la *phronésis*

La lecture que fait Heidegger de la *phronésis* aristotélicienne rompt avec les interprétations modernes de l'*Éthique à Nicomaque*. Elle privilégie, à l'encontre de tout projet de maîtrise du monde par la représentation rationnelle, l'analyse de la situation du *Dasein* humain relativement à l'action (Heidegger, 2001). Il s'agit du cours du semestre d'hiver de 1924, contemporain de l'écriture d'*Être et Temps*, mais dont ce dernier ne reprendra pas l'éclairage éthique du *Dasein*. La *phronésis*, rappelle Heidegger, est présentée par Aristote comme une modalité de l'*aletheueien*, du dévoilement que l'homme fait de l'étant grâce au *logos :* « le s'y connaître (*techné*), la science (*epistémé*), la *phronésis*, la sagesse (*sophia*), en outre la

croyance (*upolepsis*) et l'opinion (*doxa*)[4] ». La *phronésis* appartient aux vertus dianoétiques, qu'Aristote avait divisées en deux groupes : l'*epistemonikon* et le *logistikon*, (VI, 2 – 1139a). L'*epistemonikon* permet d'élaborer le savoir, le *logistikon* permet de construire la réflexion circonspecte. Le *logistikon* s'oppose précisément à ce que Platon avait stigmatisé comme *alogistikon*, la partie irrationnelle de l'âme. Les quatre premiers modes définissent le *dianoein*, le penser, dont se trouve exclue la *doxa*. Ces deux groupes se distinguent suivant le type d'ouverture qu'ils dégagent sur le monde, c'est-à-dire sur les modalités de l'étant qu'ils saisissent. L'objet de l'*epistémé*, c'est l'*aidion*, l'étant qui ne change pas : « ce que nous connaissons scientifiquement, ne peut pas être autrement » (1139b, 20).

Aristote distingue scrupuleusement la science de la réflexion circonspecte (qui s'appuie sur l'entente du *logos*, *logistikon*). Cette dernière porte sur ce qui est immergé dans la contingence, et la *phronésis* en est une des manifestations, dont l'autre est la *techné*. Cette distinction est claire, puisqu'elle repose sur des genres de l'être : elle met à mal un certain platonisme moral[5] qu'Aristote ne cessera de combattre. Plus délicate en revanche est la clarification de la distinction entre *phronésis* et *techné*, dans le même monde humain où règne la contingence : de sa compréhension dans la postérité philosophique résultera la possibilité même de l'éthique. Or nous pensons que la pensée des Temps modernes va obscurcir cette distinction.

Heidegger interprète donc : quel est l'objet sur lequel porte la *phronésis*, à quel type d'étant cette modalité du penser se rapporte-t-il ? Cet objet de la *phronésis*, immergé dans la contingence, dans ce monde de ce qui peut être autrement, c'est le *Dasein* lui-même. (Heidegger, *Ibid*., p. 54) Cette interprétation n'a rien de forcé, elle s'appuie sur cette remarque que les commentateurs ont faite, sans pour autant la prendre comme clef interprétative– à l'exception essentielle de Pierre Aubenque (1963) : Aristote aborde la phronésis à travers le *phronimos*, l'homme capable de penser et d'agir grâce à la *phronésis*[6]. Dans la perspective ouverte par Heidegger, Aubenque note en effet que :

4. Aristote (1959, VI, 3, 1139b). Nous reprenons la traduction de Heidegger, et non celle de l'édition Tricot.
5. Gadamer (1994) avait critiqué cette lecture aristotélicienne de Platon en montrant que l'éthique platonicienne prenait en compte la finitude portée par le *logos*.
6. Ainsi W. Jaeger (1923, 2006) : Aristote étudie le *phronimos* en 1140a-25.

> Parler de l'empirisme ou de l'intellectualisme d'Aristote n'a aucun sens et ne peut mener à rien, tant que l'on ne s'est pas demandé *pourquoi* Aristote faisait dépendre la vertu du savoir et, si oui, de quel savoir. Or la réponse à cette question n'est pas à chercher dans les traités; car il y va de la structure de l'action humaine en général et, à travers elle, de l'être de l'homme et de l'être du monde sur lequel l'homme a à agir: on ne peut pas parler de la prudence sans se demander pourquoi l'homme a à être prudent en ce monde… (p. 30, souligné par l'auteur)

En quoi le *phronimos*, l'homme prudent, se distingue-t-il de celui qui agit selon la *doxa*? Aristote répond: «Le *phronimos*, c'est celui qui est capable de bien délibérer, comme il faut, sur ce qui est bon et ce qui est profitable pour lui-même.» (1140 a – 25) C'est ici que se joue la distinction entre *techné* et *phronésis*, et rien ne serait plus fautif que de centrer le profit autour d'un sujet anachronique. Heidegger (*Ibid.*) prévient la confusion:

> Nous ne désignons pas comme *phronimos* celui qui délibère comme il faut par rapport à certains avantages qui, dans une perspective déterminée importent au *Dasein*, par exemple en ce qui concerne la santé ou la force physique; mais nous nommons *phronimos* celui qui délibère convenablement «relativement à ce qui est profitable pour la bonne manière d'être du *Dasein* comme tel en totalité». La délibération de la *phronésis* concerne l'être du Dasein lui-même, c'est-à-dire le fait que soit menée *une existence digne de ce nom.*

La nature du savoir éthique

La délibération qui est à l'œuvre dans la *techné* se réfère au mode de production, à la *poiesis* des choses autres que le *Dasein*, et qui peuvent être pour lui avantageuses ou profitables; le *télos* de la *techné* est ainsi orienté vers autre chose qu'elle-même. Il en est tout à fait différent de la *phronésis*, qui ne sera pas le savoir de la *poiesis*, mais celui de la *praxis*. Or, *poiesis* et *praxis* sont distinguées par Aristote (1140 a – 5) sans ambiguïté: «la disposition à agir accompagnée de règles est différente de la disposition à produire accompagnée de règles». En effet, la fin de la *praxis*, c'est l'*eupraxia*, lorsque le *télos* de la *poiesis* est étranger à la *poiesis* elle-même. Le *télos* de la *phronésis* est donc l'homme lui-même, non pas l'individu particulier (confusion moderne) mais l'homme en général, en tant que porteur du *logos* qui le rend *bouleutikos*, apte à la délibération. La délibération de la *phronésis* ne porte donc pas sur les choses néces-

saires (1140 a – 31) ni sur ce qui est hors de sa portée (1140 a-32), mais sur son *action en tant qu'action*, sur son *action propre* dit Heidegger (2001, p. 55). D'où vient effectivement la possibilité de la confusion entre *phronésis* et *techné*, puisque toutes les deux portent sur les choses qui pourraient être autres que ce qu'elles sont, et ce qui fonde aussi la spécificité du savoir en jeu dans la *phronésis*, qui n'est pas, de ce fait, une *épistémé*.

Or, la façon dont Heidegger (*Ibid.*) éclaire la distinction entre *phronésis* et *télos* est très importante pour résoudre l'aporie du savoir éthique :

> [pour la *phronésis*] si je dois agir de telle et telle façon, alors il faut qu'il arrive ceci et cela. La *techné* aurait délibéré en ces termes : si ceci et cela doivent advenir, alors il faut qu'arrivent telle et telle chose.

Ce renversement de l'inférence est le propre de la délibération éthique, qui se sépare ainsi de l'habileté technique : le *télos* est ce qui est toujours pris en vue, et ce *télos* est l'homme lui-même. La *phronésis* peut alors être définie comme « une disposition, accompagnée de règle vraie, capable d'agir dans la sphère de ce qui est bon ou mauvais pour un être humain (*tà anthropo àgathà*) » (1140 b-5). Heidegger (*Ibid.*) commente cette définition : « une disposition du *Dasein* humain telle qu'il garde la haute main sur la transparence qui est la sienne ». L'inversion de l'inférence fonde l'éthique en ceci que la délibération sur les moyens ne se trouve plus subordonnée à une délibération sur les fins, puisque celles-ci sont *transparentes*, éprouvées par le *Dasein* lorsqu'il se rapporte à lui-même : le *comment* est ce qui structure l'agir moral, et non pas l'atteinte du résultat, que privilégie en revanche l'agir technique.

Quelles en sont les conséquences pour l'agir humain orienté par la *phronésis* ? Son premier caractère est d'être mis à l'abri de l'errance. Si la *techné* peut faire fausse route, la *phronésis* en est exempte : il n'est pas permis d'être maladroit quand on veut le bien. Le propre de la *techné* – et le cœur un peu oublié par la Modernité de l'action politique, est au demeurant de se construire à partir de la possibilité de l'échec[7]. On ne peut que toucher juste : « la *phronésis* n'est pas orientée dans la direction d'une mise à l'épreuve ; je ne peux pas, dans l'action morale, faire de moi l'objet d'une expérimentation. La délibération de la *phronésis* est placée devant l'alternative du "ou bien" – "ou bien" » (*Ibid.*, p. 58).

7. Cet oubli ouvre la voie des totalitarismes qui ne se présentent plus comme des tentatives exposées à l'échec, mais comme des applications de l'*épistémé*.

La *phronésis* ne peut être une *techné*, parce qu'elle se rapporte *à la fois* à l'*arché* et au *télos*, au principe et à la fin. C'est aussi ce qui la distingue de l'*epistémé* : elle est plus une *praxis* qu'un *logos* parce qu'elle est dans la *relation arché-télos :* la *phronésis* doit rendre l'action transparente, de son *arché* à son *télos,* de sa source à sa fin. C'est en prévision d'une certaine action que la *phronésis* délibère, met le *phronimos* en action et c'est dans l'accomplissement de cette action qu'elle s'achève.

C'est ici que Heidegger met en exergue la structure temporelle de la *phronésis*. L'*épistémé* peut être fulgurante et quasi-instantanée : un savoir de ce qui ne peut pas être autre que ce qu'il est ne nécessite pas de médiation. En revanche, la *poiesis* et la *phronésis* requièrent du temps, une expérience, un savoir s'y prendre avec les choses pour la première, un savoir s'y prendre avec la vie (*zoë*) pour la *phronésis*, et ce savoir-là suppose, comme le voulait Socrate, que la vie s'oriente à partir de son principe en recherchant à réaliser son principe comme but. C'est l'expérience de la vie, *empeiria*, dit Aristote (1142 a – 10), et c'est ce qui fait défaut aux jeunes gens : « ce que nous avons dit est d'ailleurs confirmé par ce fait que les jeunes gens peuvent devenir géomètres ou mathématiciens, alors qu'on n'admet pas communément qu'il puisse exister de jeune homme prudent ». Examinons plus attentivement cette restriction d'Aristote, car elle est au cœur du problème de la formation des jeunes enseignants. *Poiesis* et *phronésis* sont fondées sur la finitude, lorsque l'*épistémé*, ainsi les mathématiques, s'acquiert par abstraction de l'étant. Cela explique, dit Aristote (1142 b – 18), que :

> l'homme intempérant, s'il est habile, atteindra ce qu'il se propose à l'aide du calcul [par le mensonge ou la fraude, par exemple], de sorte qu'il aura délibéré correctement, alors que c'est un mal considérable qu'il s'est procuré : or on admet qu'avoir bien délibéré est en soi-même un bien, car c'est la bonne délibération qui tend à atteindre un bien.

La « bonne délibération » ne peut être indifférente à l'*arché* et au *télos*, que néglige visiblement l'intempérant, elle doit donc s'appuyer, afin que l'un et l'autre soient dévoilés, sur l'*empeiria*, l'expérience de la vie. C'est sur ce point que Heidegger (*Ibid*., p. 56) examine le mode de dévoilement propre à la *phronésis* : « une *aletheuien* non-autonome au service de la *praxis* ». Quel est donc ce savoir moral, peu accessible aux jeunes, et qui nécessite cette orientation préalable vers le *télos* de l'homme ? Heidegger avait commenté que la transparence de ce *télos* était la transparence du *Dasein* à lui-même. Il faut comprendre désormais que cette transparence peut être troublée, spécialement par le

pathos et la tonalité affective en général, comme la recherche du plaisir et l'évitement de la souffrance. Heidegger (p. 57) introduit dans son interprétation de la prudence aristotélicienne ce thème majeur d'*Être et Temps* de l'obscurcissement du *Dasein* par son oubli de l'être : « Ainsi la *phronésis*, dès lors qu'elle est mise en œuvre, consiste donc en une lutte sans relâche contre la tendance au recouvrement qui réside dans le *Dasein* lui-même. » Et cette lutte ne peut se faire que dans l'action ; c'est ce qui subordonne la *phronésis* à la *praxis*, en vue de l'*eupraxia*.

Comment œuvre la *phronésis* ? Peut-on délibérer sur l'action à venir ? Le savoir moral donne-t-il des compétences éthiques spécifiques ? Il semble bien que Heidegger (*Ibid.*, p. 143-144) réponde négativement à ces deux dernières questions, par la réponse qu'il apporte à la première :

> Si nous recherchons la structure de la *phronésis*, à partir de sa première entrée en scène, la configuration est la suivante : l'action est bien anticipée comme ce à quoi je me résous ; mais dans l'anticipation, dans l'*arché*, de manière caractéristique, les circonstances et ce qui est lié à l'exécution de l'action ne sont pas encore donnés. C'est plutôt la situation qui doit devenir transparente précisément à partir de la référence constante à ce à quoi je me suis résolu. […] Il s'agit donc de découvrir, à partir de la référence à l'*arché* de l'action, la situation concrète de l'action, qui est tout d'abord occultée, et de rendre ainsi transparente l'action elle-même. Cette découverte de ce qui est latent, au sens de ce qui rend transparente l'action elle-même, voilà l'affaire de la *phronésis*.

La *phronésis* se sépare de la pensée de la *sophia* car elle se concentre sur le « cette fois-ci » de la situation concrète, sur son occurrence à chaque fois singulière, alors que la pensée vise l'identique du même. En rendant la situation transparente, la décision de l'action permet que celle-ci s'engage et s'éclaire elle-même dans son rapport à la situation, et c'est en ceci que se manifeste la seule réflexivité de l'action morale, pour Aristote. Le savoir moral n'est pas un savoir agir, c'est un savoir s'engager qui s'oriente suivant les gains en connaissance qu'il produit dans l'action qu'il a décidée. L'expérience de la vie augmente assurément ces gains, pour peu que l'orientation de l'arc *arché-télos* soit maintenue. Mais ces gains sont très lents à apparaître, contrairement à la fulgurance de la pensée. Ils sont lents et périssables. Aussi le but de la *phronésis* est-il pour Aristote de rendre ces gains en savoir, plus stables et plus sûrs, en limitant la contingence sans toutefois, comme l'espérait Platon, prétendre s'en extirper. Chaque situation est unique, le sens de l'action

est chaque fois renouvelé, là est toute la difficulté de l'action morale. Un acte technique possède en revanche une structure répétable, avec une régularité maîtrisable. La *phronésis* consiste alors à s'emparer de la contingence pour en faire le noyau même de l'indétermination humaine fondatrice de la liberté ; la *phronésis* n'est pas une étude réfléchie de la situation ou une contemplation désintéressée (*theoria*), elle est mise en discussion continue de l'action pendant l'action elle-même, jusqu'à son achèvement : elle ne saurait se figer en compétence ou en aptitude, elle est indescriptible puisque inséparable de l'action où elle se développe. On ne peut l'évaluer, mais elle se structure sur l'acte rationnel (*logos*) de la délibération. En ce sens, la délibération (*bouleuesthai*) est une mise en discussion de la situation en vue unique de l'*eupraxia*, de l'action qui s'accomplit de la bonne manière, conformément à ses fins. La conclusion de la délibération, c'est bien comme on l'a dit l'*eupraxia*, c'est-à-dire le fait de se lancer dans l'action pour celui qui agit, de la manière qui convient. La bonne délibération (*euboulia*) exclut l'action instinctive garantie par la sûreté de l'expert, ainsi que la possession d'une *doxa* préalable détournant de la recherche morale : l'éthique de la conviction n'est pas une éthique pratique.

On remarque du même coup comment un certain néo-aristotélisme manque Aristote, en confondant, comme le fait le conséquentialisme, la *phronésis* avec une délibération récupératrice qui, par induction d'une loi générale, viserait à donner un cadre probable pour l'action future. L'enjeu véritable de la *phronésis*, au contraire, c'est bien la résolution à se lancer dans l'action pour la discuter à mesure qu'elle s'accomplit, sans intuition, sans opinion ni savoir préalables, de façon à ce qu'à chaque moment, l'action reste transparente à elle-même, et que le *Dasein* reste ouvert à son propre pouvoir. Là est la profonde originalité de l'éthique d'Aristote, à travers l'interprétation qu'en livre Heidegger.

C'est de là que la *phronésis* aristotélicienne trouve une pertinence redoublée dans le champ de la formation éducative et, spécialement, dans celui de la formation à l'éducation. Ce qui est clair, semble-t-il, est que la lecture heideggérienne est entreprise comme un pont jeté entre la phénoménologie et l'herméneutique – moment rare dans la philosophie allemande des années 20, auquel Husserl s'était toujours opposé. Heidegger (*Ibid*., p. 18, c'est nous qui soulignons) éclaire la méthode de la façon suivante : « le style de considération propre à la phénoménologie est caractérisé par l'optique déterminée dans laquelle elle place ce qui se montre et où elle le poursuit. Cette perspective primordiale est la *question de l'être de cet étant.* » Et, plus loin (p. 20) : « Comprendre l'his-

toire ne peut signifier rien d'autre que nous comprendre nous-mêmes, non pas au sens où nous pourrions constater ce qu'il en est de nous, mais en ceci que nous apprenons ce en quoi nous sommes redevables. S'approprier son passé, cela signifie se savoir soi-même en dette vis-à-vis de ce passé. »

Ce que Heidegger met en place, au-delà même de son importance déterminante pour l'histoire de la philosophie, est la possibilité d'une herméneutique de la présence humaine grâce à l'interrogation compréhensive des textes philosophiques du passé auxquels on prête comme intention directrice de s'être posé la question dans la direction que nous-mêmes avons prise. Il y a plusieurs conséquences importantes à cette perspective. Tout d'abord, il s'agit d'une rupture avec toute visée essentialiste, en particulier celle de l'*ego* transcendantal dans la dernière phénoménologie de Husserl : Aristote et nous-mêmes ne visons pas la même essence de l'homme, de ses vertus morales et de sa *phronésis*. La seconde, qui en résulte, est que nous ne pouvons pas nous saisir nous-mêmes immédiatement, et que toute compréhension de soi passe par une réappropriation de notre dette vis-à-vis du passé – ce qui sera le thème majeur repris par la *Bildung* selon Gadamer (1976)[8]. Nous ne pouvons nous comprendre qu'en interrogeant le mode selon lequel la pensée antique s'est comprise elle-même. Troisième conséquence : le projet même du pragmatisme comme un « se comprendre en transformant le monde dans lequel il y a problème[9] » est invalidé ; notre immanence connaît sa propre limitation dans cette transcendance herméneutique du passé. Il y a un reste d'opacité qui ne pourra jamais être résorbé, parce que toutes nos tentatives de nous rapprocher du passé ne nous confrontent qu'aux traces de son évanouissement et à notre incapacité insurmontable à comprendre nos devanciers[10]. Dernière conséquence déductible : il est possible de transposer au *Dasein* ce qui est affirmé du « nous » de l'époque ; c'est le basculement opéré par *Être et Temps* dans l'herméneutique de la facticité. Mais ici, et c'est l'intérêt de cette remarque, il est possible de comprendre que le *Dasein* ne peut pas se saisir dans une réflexivité immobile en quelque sorte, et que toutes les théories cognitivistes en éthique se trouvent critiquées du fait même de

8. Gadamer a été, faut-il le rappeler, l'auditeur de ces leçons.
9. *Cf.* la formulation classique de Peirce (2002, p. 248) : « considérer quels sont les effets, pouvant être conçus comme ayant des incidences pratiques, que nous concevons qu'a l'objet de notre conception ».
10. Sur ce point Heidegger aura toujours été plus radical que Gadamer, d'où le saut « par-dessus Platon » de la *Kehre*, vers les Présocratiques.

la contradiction qu’elles introduisent entre un sujet opaque dans l’action devenant transparent à soi-même dans le repos de la réflexion[11]. Ce n’est pas dire qu’une telle réflexion soit vaine, c’est qu’elle est inachevable ! Et qu’elle ne peut pas servir de support à une formation éthique…

Qu’est-ce qu’une formation éthique ?

La déconstruction de l’exigence théorique

L’interprétation heideggérienne de la *phronésis* aristotélicienne peut-elle nous guider dans le discernement de ce que peut être une formation éthique authentique, qui ne soit pas une adaptation à des déterminations idéologiques portées par l’institution ou une éducation comportementale à certains sentiments moraux dont on pense qu’ils peuvent contribuer au bien collectif ? Heidegger (2001, p. 21) rappelle dans l’introduction à son cours un « ancien principe herméneutique selon lequel on doit aller du plus clair au plus obscur ». Ce principe s’oppose fortement à l’analyse des Modernes et à la méthode cartésienne d’une division de la difficulté « en autant de parcelles qu’il se pourrait et qu’il serait requis pour les mieux résoudre ». (Descartes, 1973, t. 1, p. 586) Il permet de dépasser l’aporie logique que représente une analyse de l’éthicité concrète en compétences éthiques : la question de leur division, de leurs frontières et de leur synthèse pratique semble effectivement irrésolue.

Ainsi l’approche herméneutique semble-t-elle plus appropriée dans la mesure où elle tire la signification de la partie de la compréhension du tout, et cette dernière de la connaissance des parties. Mais pour argumenter en sa faveur il est nécessaire, préalablement, de porter un regard sur les conceptions éthiques qui soutiennent la thèse fondamentale de la non-élémentarité de la vie éthique. Parmi celles-ci, la position que défend Mitchell (1985) mérite un examen attentif. Mitchell applique à la lettre le principe aristotélicien de la règle de plomb des maçons de Lesbos[12] : l’universalité des normes ne peut rendre compte du foisonnement des situations concrètes, et aucune théorie ne peut non plus y prétendre[13]. Mais Mitchell déconstruit le primat de l’exigence

11. Remarque qu’on peut interpréter sans peine comme une critique radicale de toute formation éthique par alternance entre théorie et pratique.
12. Aristote, *Éthique à Nicomaque* V, 15, 1138a.
13. C’est ce que Mitchell (p. 6 et note nº 3) appelle le *New Pragmatism*, mettant en exergue l’abduction de Peirce comme alternative à la déduction et à l’induction dans le jugement moral pratique.

de théorie éthique comme la manifestation d'un souci politique de domination. En effet, dit-il, « plus le fossé est grand entre la simplicité unitaire de la théorie et l'infinité de la multiplicité des choses, plus la théorie est puissante. La théorie est pour la pensée ce que la politique est au pouvoir. » La métaphore de « vie morale » implique l'idée d'une totalité intégrant progressivement des éléments hétérogènes et antagonistes : sentiments, décisions, représentations, illusions rétrospectives de valeurs et de décisions libres. Mais cette totalité n'est ni systématique, ni cohérence en progrès. Elle est l'unité d'une vie concrète, non la permanence d'une essence exposée à la contingence. Il se trouve alors que la possibilité d'une théorie unifiant le monde éthique est repoussée pour deux arguments déterminants : si le premier est bien le caractère de flux tourbillonnaire de la réalité morale, le second est fortement le postulat d'irrationalité attaché à l'action morale elle-même, en tant que moment fugitif d'une existence singulière. L'historicité des attachements, la dépendance affective vis-à-vis des traditions, l'impossibilité de l'agent moral de se surplomber lui-même, sont autant de limites, pour Mitchell, qui rendent improbable la réalisation d'un projet de maîtrise rationnel de l'action par un sujet réflexif. Toute rationalisation n'est qu'une justification *a posteriori*. Aussi, argumente Mitchell, convient-il plutôt de s'interroger sur le désir d'unité qui se loge dans la requête de la théorie morale. L'incompétence de la théorie vis-à-vis du monde éthique atteste ainsi que derrière l'exigence théorique se cache un procès de domination : comme les théories politiques, les théories morales sont des instruments de domination destinés à produire de la subjectivité, comme l'avait analysé Nietzsche. Si l'on analyse globalement les théories éthiques, note Mitchell, on s'aperçoit sans peine qu'elles sont majoritairement prescriptives, ce qui est contradictoire avec la prétention à la scientificité de toute théorie ; une théorie morale, si elle s'avérait possible, se limiterait à des énoncés descriptifs des faits moraux. En revanche, une théorie morale prescriptive n'est pas une théorie, mais d'abord une prescription et un assujettissement, ce qui a pour résultat de détruire les situations concrètes dont elle prétend rendre compte, et de désorienter les agents moraux qui y cherchent un point d'appui. De ce désarroi procède la domination exercée *a posteriori* par la théorie morale. Mais si les théories morales sont des instruments de domination, elles ne peuvent être que relatives aux pouvoirs qui les utilisent ; elles perdent là leur dernière prétention métaphysique à l'universalité : elles ne sont pas impartiales et, comme l'analyse Sosoe (1998), « elles tendent à exclure d'autres expériences morales qui ne correspondent pas à la culture dominante ».

La thématisation de l'idéologie morale

Ce soupçon de Mitchell mérite d'être pris au sérieux, dans le cadre d'une institution se proposant l'objectif d'une formation éthique de ses enseignants. Si nous faisons en effet le constat d'un « crépuscule du devoir », signe de notre entrée dans une postmodernité morale selon Gilles Lipovetsky (1992), que nous corrélons cette extinction à l'affaiblissement de la morale laïque en l'école française telle que Jean Baubérot en présente la structure (2007), nous nous trouvons alors devant un paradoxe. C'est celui d'une injonction formelle vide de toute substance, adressée aux enseignants : « agissez de façon éthique et responsable », comme l'énonce le *Cahier des charges* de la formation des maîtres en France, et qui ouvre la porte à tous les contenus possibles, semi-empiriques ou dogmatiques. L'enseignement de la morale laïque par les instituteurs dès 1883 s'appuyait sur des manuels dont chaque maître, depuis la fameuse « Querelle des manuels » et la réponse que Jules Ferry y apporta dans sa *Lettre aux instituteurs*, avait le libre choix. Ce qui supposait concrètement une dialectique très subtile entre les convictions morales de l'enseignant, ses lectures pédagogiques et l'effet de son enseignement sur la construction éthique – pour peu qu'il eût pu la thématiser, de ses élèves. C'est ce que l'on nomme l'exercice d'une liberté pédagogique, dont les limites restaient, certes, celles des compétences de chaque maître. Mais il semble bien que l'on soit, à l'heure actuelle, dans un tout autre problème, du fait même de l'inversion de ses termes.

Affirmer la nécessité de compétences éthiques sans contenu moral ouvre en effet le risque de faire passer pour du contenu moral tout catalogue dogmatique dont la possession savante vaudrait comme compétence éthique. Et ce qui disparaîtrait dans ce raccourci est la possibilité d'un véritable savoir moral, dont la compétence éthique ne serait que l'expression thématisée. C'est le risque de l'intrusion de l'idéologie morale dans la formation éthique.

Gilbert Larochelle (1995) propose des critères permettant de distinguer le discours éthique contemporain du discours qu'il nomme idéologique. Selon le premier critère, l'éthique est une rupture de la dépendance vis-à-vis des principes, valeurs et règles : l'instance méta-éthique est dissociée du jugement moral. En revanche, l'idéologie s'appuie sur un jugement visant à l'universalité. Le second critère est celui de la médiation. L'éthique est un dispositif de médiation entre l'esprit et les choses, alors que dans l'idéologie l'esprit et la chose fusionnent :

la certitude du savoir est celle du reçu et non du construit, l'idéologie morale se fonde dans les choses et l'action s'autorise de cette croyance. Le troisième critère est le corrélat de l'effacement de l'absolu, en quelque sorte. Pour Larochelle, le détachement de la norme a comme contrepartie une disponibilité intellectuelle et l'éthique est un appel à la responsabilité de chacun. En opposition à cette exposition, l'idéologie ne fonctionne que par délégation de pouvoir et déresponsabilisation de l'agent moral : celui-ci n'agit plus en personne, puisqu'il s'abrite derrière des porte-parole autorisés. Et effectivement, le fait que la morale émane des choses efface toute décision humaine arbitraire. Le discours éthique insiste en revanche sur la construction collective du sens dans l'intersubjectivité et sur la possibilité qui en résulte de la multiplicité des interprétations et actions possibles.

Enfin, le quatrième critère discerné par Larochelle mérite une grande attention ; l'éthique, conclut-il dans un sens proche, semble-t-il, de celui de Michel Foucault (1984), est une morale du devoir pour soi, qui exprime ce résultat pratique que chacun peut construire sa propre adéquation personnelle entre sa finitude et le monde, sous la condition expresse, précise-t-il, qu'il s'agisse d'un monde exempt de domination. *A contrario*, l'idéologie est une pratique de l'autre qui n'accorde aucune autonomie à autrui ; cette pratique se manifeste dans le prosélytisme dans un premier temps et dans le militantisme dans un second : « faire faire » est le mot d'ordre de toute idéologie morale.

Larochelle conclut alors que l'efficacité maximale d'une idéologie est atteinte lorsqu'elle se fait passer pour une éthique, en faisant agir par soi-même tout en étant dépendant de l'altérité. On comprend aussitôt à quel point cette analyse interpelle la question d'une formation éthique à l'école, initiée par une formation des maîtres : elle ne pourrait pas être éthique, au sens de Larochelle, parce qu'elle serait soit insignifiante, nulle et sans effets, soit idéologique, visant à assujettir autrui dans un discours de domination. Est-il possible d'échapper à ce dilemme, tout en préservant l'horizon éducatif, c'est-à-dire un projet pour autrui, qui reste émancipateur et orienté vers la responsabilité de l'agent moral ? Ou bien l'éthique des enseignants doit-elle rester une affaire privée vis-à-vis de laquelle la communauté n'a pas à intervenir[14] ? Nous voudrions

14. C'est la thèse de l'éthique minimale de Ruwen Ogien (2007).

montrer désormais que les réponses à ces questions ne peuvent pas être déterminées *a priori* par une décision politique étrangère à la réflexion morale.

Herméneutique du savoir moral

Si Gadamer n'écrivit pas d'éthique philosophique, c'est parce que, de son propre aveu, une telle éthique existait déjà : celle d'Aristote. On se souvient que Gadamer fut, avec Hannah Arendt et Hans Jonas, un auditeur du cours de Heidegger du semestre d'hiver de 1924-1925.

Gadamer reconnaît en Aristote le véritable fondateur de l'éthique philosophique[15], lorsqu'il fait de la *phronésis* la source de l'éthique pratique. À travers cette thèse, Gadamer dénonce la séparation opérée, dans la pensée contemporaine, principalement par la philosophie analytique[16], entre l'éthique philosophique conçue comme philosophie de la morale, et l'éthique pratique, « table de valeurs que l'agent regarde et d'un savoir qui, contenant un appel, oriente, dans l'action elle-même, le regard vers cette table des valeurs » (Gadamer, 1991). La scission introduite dans le champ éthique était, on l'a argumenté à partir de l'interprétation heideggérienne de la *phronésis*, inconnue d'Aristote et de la pensée grecque en général. Ce n'est qu'à partir du concept de *science* propre aux Temps modernes que le regard sur l'éthique change. On l'a vu, la *theoria* aristotélicienne est une *hexis*, un mode d'être, une attitude de l'homme dans le monde : elle ne s'oppose pas à la *praxis*, puisqu'elle est, dit Aristote, une *praxis* suprême vis-à-vis de ce qui ne peut pas être autre que ce qu'il est. L'opposition théorie/pratique en morale n'est pas pertinente dans la pensée grecque.

Blumenberg (1999) montre que le projet d'une morale scientifique est formé en premier lieu par Descartes qui, dans son souci d'un fondement absolu du savoir, désire fonder l'action humaine. Le stoïcisme avait construit cette figure du Sage maître de son agir parce que maître de ses représentations, mais pour le Portique, l'homme est dans la nature et son devoir est de s'y conformer. La sécularisation des Temps

15. Et non en Platon, comme il l'explique (1994, p. 32), en montrant que ce dernier avait bien thématisé la « vie préférable », alors qu'Aristote entreprend de définir l'*éthos* et la vertu de manière positive, et non plus sur un mode privatif comme le fait Platon, à partir du supra-humain de la *theoria*.
16. Pour laquelle l'éthique est affaire de propositions linguistiques.

modernes, argumente Blumenberg, inverse les positions : le christianisme avait libéré le *Théos* de la Nature, en le confondant avec l'Être. Aucun savoir sur l'Être ne devenant plus accessible à l'homme du fait du caractère inconnaissable de la divinité, lorsque les Temps modernes effacent progressivement le recours à la transcendance, l'homme que le christianisme avait placé essentiellement hors de la nature, peut désormais par l'exercice de sa pensée maîtriser cette nature par ses représentations et actions. Descartes (1970) conçoit ainsi le projet d'une physique comme science permettant de déduire les normes de l'agir humain ; la morale « définitive » aurait synthétisé ainsi, pour Descartes, la physique des passions et les directives pour l'action. C'est pourquoi l'Idéalisme allemand s'orientera massivement dans la recherche de la construction de Systèmes permettant de coordonner – de Leibniz à Schelling et Hegel – la liberté humaine et la nécessité naturelle, et de tenter de fusionner les deux sciences dont elles sont respectivement l'objet, grâce à la connaissance articulée selon les régions de l'étant. Or, très tôt, le doute s'installe qu'une telle synthèse soit possible entre le savoir et l'action, qui ferait de l'action le résultat des plans de la connaissance. Rousseau (1964) le premier insista sur cette irréductibilité de l'action, en exprimant sa défiance vis-à-vis de prétendus progrès que la connaissance permettrait d'obtenir immédiatement dans la façon qu'ont les hommes de vivre. Le rêve cartésien d'un savoir spécialisé sur l'action que la physique permettrait de constituer est ainsi fortement mis à mal par ce concept que Rousseau introduit d'une perfectibilité, soumise aux contingences historiques et géographiques. La foi morale dans le progrès devient pour Rousseau une absurdité qui ne peut conduire qu'à de futures catastrophes, du fait même de l'antinomie entre la rationalité humaine – défendue par l'éducation – et l'irrationalité de la marche de l'histoire, irrationalité que les Lumières tentaient de cantonner au passé en la référant aux superstitions et aux fanatismes, mais que Rousseau projette, lui, dans l'avenir.

Mais, analyse Gadamer, le penseur qui contestera le plus radicalement la systématisation de la théorie morale est Kierkegaard. Dans *Ou bien… ou bien,* Kierkegaard (1943) critique l'idée d'une morale distanciée grâce à une phénoménologie de la décision éthique. Le texte de Kierkegaard (p. 469-470) est lumineux :

> Le choix lui-même est décisif pour le contenu de la personnalité ; par le choix elle s'enfonce dans ce qui a été choisi, et si elle ne choisit pas, elle dépérit. Un instant il peut se faire, ou paraître,

> que les deux objets du choix se trouvent en dehors de celui qui choisit ; il n'y a aucun rapport entre lui et eux, il peut se maintenir en indifférence vis-à-vis d'eux. C'est l'instant de la délibération, mais celui-ci, comme l'instant platonique, n'a aucune existence vraie. […] Ce qui doit être choisi se trouve dans le rapport le plus profond avec celui qui choisit. […] L'instant du choix est pour moi quelque chose de très grave – non pas à cause de l'étude approfondie impliquée par le choix entre deux choses distinctes et de la multitude de pensées se rattachant à chacune des choses en particulier, mais surtout parce que je cours le risque de n'avoir plus, l'instant d'après, la même possibilité de choisir, parce que quelque chose a déjà été vécu encore une fois ; car c'est une erreur de croire qu'on puisse […] interrompre sa vie personnelle.

C'est dans la situation que la tension morale propre à la vie s'expérimente, et le moment de délibération, comme moment réflexif, reste illusoire. Vivre dans cette illusion, c'est préférer le *choix esthétique* au *choix éthique*, et le savoir distancié de la théorie morale, en tant que mobilisé pour un sentiment, affaiblit l'exigence morale que la situation impose et qui nous *forme*. Kierkegaard dissout ainsi l'universalité du savoir éthique au profit d'une universalité de l'exposition à la situation éthique. Mais il ne peut le faire que dans l'affirmation de Celui qui expose, c'est-à-dire par le rapport interpersonnel entre le croyant et son Dieu.

Le problème de l'Application

Gadamer (1991) se tourne alors vers Aristote pour définir, au-delà de l'aporie de l'éthique matériale des valeurs de Max Scheler (1955), ce que pourrait être un savoir moral permettant de retrouver l'unité de la théorie et de la pratique, d'une éthique philosophique et d'une éthique pratique. Ce savoir moral, dit-il, n'est pas tant un savoir distanciable que le résultat de l'éducation et de la formation de chaque agent moral : « le savoir moral connaît ce qui est faisable, ce qu'une situation exige, et il le connaît en vertu d'une réflexion qui rapporte la situation concrète à ce que l'on tient en général pour droit et bon ». (p. 321)

Le savoir moral dévoile ainsi la face ontologique de sa fonction. Certes il permet d'une part de résoudre des problèmes éthiques par l'extrême sensibilité qu'il montre à la situation vécue de l'intérieur – et jamais à distance – comme le montre Kierkegaard, mais d'autre part, il

permet la *formation de soi*, bien au-delà des compréhensions restrictives de l'*habitus* que la sociologie a voulu tirer d'Aristote. Et c'est bien ce point qui est le plus pertinent, dans la question de la formation de maîtres, pour espérer échapper à l'axiocentrisme sociologique. Cette fonction de formation de soi est prise en charge dans l'éthique pratique par le moment de l'Application. Dans la perspective cognitiviste-formaliste, et bien que Kant ait insisté sur le fait que la connaissance morale ordinaire excède toujours les savoirs de la philosophie morale, l'application est un procédé de type métaphysique, qui consiste à introduire un contenu d'expérience (le cas concret) après l'avoir purifié vers ses conditions transcendantales de possibilité, dans des catégories formelles, comme le rappelle Alain Renaut (1998). Gadamer (1976, p. 329) rompt avec cette perspective et saisit la question de l'Application comme une question herméneutique, à travers cet énoncé célèbre : « Comprendre, ce n'est pas comprendre mieux. Il suffit de dire que, par le seul fait de comprendre, on comprend autrement. » C'est ce qui lui permet d'incorporer aux deux moments traditionnels de l'herméneutique le troisième aspect, qui en était séparé, celui de l'application, et d'ouvrir la voie d'une herméneutique philosophique, d'une herméneutique qui questionne la possibilité du sujet, au lieu de le présupposer classiquement : toute compréhension ne peut se faire dès lors que « comme une application du texte à comprendre à la situation présente de l'interprète ». (p. 330) L'application est une tâche inséparable du processus herméneutique dans son ensemble, par laquelle se poursuit la *compréhension de soi* comme processus propre de la *Bildung* gadamérienne. La certitude de soi cartésienne, caractère de la conscience moderne telle que le cardinal de Retz l'expose, cède devant cette tâche infinie de la compréhension de soi, dans l'interprétation qu'autrui nous rend accessible.

Les conséquences de cette incorporation de l'application dans le cercle herméneutique sont considérables. C'est une reconnaissance au premier chef de la supériorité de la *phronésis* aristotélicienne qui place la question du bien-agir avant toute question théorique intellective. L'éthique est donc d'essence herméneutique. Dans un second temps, le savoir éthique devient un savoir original, et beaucoup moins, comme Heidegger semble parfois le penser chez Aristote, un savoir régional dépendant du bien. Le savoir moral n'est plus un savoir réflexif, construisant dans l'après-coup l'action par application : l'Application est dans l'action elle-même, elle est dès lors créatrice de

normes[17]. En effet, un savoir éthique ne peut s'appliquer à la situation concrète que s'il est formé dans cette situation même ; en revanche aucun savoir général ne peut clarifier la singularité d'une situation et risque, *a contrario*, de la détruire : c'était le reproche que faisait Mitchell, on s'en souvient, à la théorisation morale.

Mais cette originalité du savoir éthique le place au premier plan des savoirs humains. Gadamer argumente que du fait même de la compréhension de soi, l'homme ne dispose pas de lui-même comme l'artisan du matériau sur lequel il travaille. L'homme en effet appartient à un *éthos*, qui lui donne sa langue et lui ouvre son champ d'expérience. L'idée moderne d'une volonté absolue fondatrice d'une liberté métaphysique du sujet ne peut fonder que des éthiques monologiques, comme chez Sartre. Gadamer (*Ibid.*, p. 339) déclare :

> Quiconque doit prendre des décisions morales a toujours commencé par apprendre.
>
> Il est déterminé par son éducation et ses origines, en sorte qu'il sait en général ce qui est juste. La tâche de la décision morale consiste précisément à trouver, dans la situation concrète, ce qui est juste.

Le savoir éthique se distingue en ceci du savoir technique. Gadamer rappelle qu'une *techné* s'oublie après son apprentissage, faute d'exercice. Le savoir moral, lui, ne s'oublie pas. Le savoir moral n'est pas une compétence éthique. Plus encore, différentes *techné* peuvent être mises en concurrence pour la résolution de problèmes particuliers, et le choix qui incombe à l'acteur s'éclaire par leur efficacité relative. Or, nul n'est libre de s'approprier ou de refuser le savoir éthique : le *Dasein* doit répondre à l'appel, dit Heidegger (Moreau, 2003). C'est pourquoi le savoir éthique est-il si difficile à discerner – et impossible à enseigner. Dans le sens classique, on ne peut appliquer que ce que l'on possède déjà : tables de valeurs, normes, et visiblement le savoir moral n'est pas de cette nature. Gadamer creuse alors davantage la différence entre technique et éthique. Contrairement à l'artisan qui considère comme un échec d'avoir dû modifier ou abandonner son projet initial du fait de résistances intrinsèques insurmontables, marques de son

17. C'est une contradiction importante chez Dworkin (1994) de refuser l'herméneutique de Gadamer comme type d'*interprétation créatrice*, et de conduire cependant la thématisation d'un « comprendre autrement » dans la structure de l'interprétation constructrice de normes.

impuissance à maîtriser le matériau ou l'outil, les modifications que l'Application apporte au savoir moral du fait de la rencontre de situations nouvelles sont toujours un enrichissement de ce savoir, qui se manifeste dans la production d'une norme plus juste ou d'une maxime meilleure. L'Application dévoile notre finitude, parce que, dit Gadamer (*Ibid.* p. 363), « la réalité humaine reste déficiente par rapport à l'ordre que visent les normes et les lois ». C'est la coopération par l'intercompréhension qui nous permet d'affronter cette déficience[18]. C'est pourquoi Aristote détermine que le but de l'éthique est de réaliser le projet politique de la *philia*.

Conclusion : la compréhension du devoir

Si nous avons analysé les positions philosophiques qui incitent à penser que le savoir moral ne saurait se rabattre sur des compétences éthiques, notre souci cependant n'est pas de laisser la formation des maîtres démunie, en la renvoyant à une sorte de neutralité éthique, masque tout à fait reconnaissable d'une technicisation de l'éducation. C'est pourquoi il est nécessaire, pour conclure ce travail, de préciser dans quelle direction un étayage peut être apporté à la construction du savoir moral chez les jeunes enseignants. Cette direction interroge nécessairement la question de l'institution, puisqu'il s'agit d'une éthique professionnelle. Qu'en est-il donc du devoir éthique de l'enseignant[19] ?

Si l'on se borne au caractère formel du devoir, on peut le synthétiser comme une exigence qui fait renoncer à certains biens, décision qui précède toute délibération. C'est sur ce point que la pensée cognitiviste, l'éthique de la discussion de K.O. Apel (1994) en particulier, se trouve dans l'aporie, lorsqu'elle admet qu'aucune intellection morale n'est à elle seule suffisante pour pousser à l'action, et qu'elle doit s'appuyer sur les valeurs propres au sujet comme force motivationnelle.

Un devoir sans transcendance ne peut être que l'assomption de sa propre finitude : c'est d'abord le devoir d'y être en personne, et non comme tenant lieu d'une institution dont l'enseignant ne serait que le

18. Sur ce point, on se reportera aux conclusions de Simard (2004), auxquelles nous souscrivons.
19. Sur cette question de l'articulation de l'éthique et de la déontologie professionnelle, voir Moreau (2007).

porte-parole autorisé sous certaines conditions. Être en personne dans l'acte d'enseigner signifie que cette situation même de vulnérabilité qui résulte d'une exposition dans un monde dont aucune instance ne nous protège désormais, ne peut être surmontée que dans la création d'une protection mutuelle dont nous nous entourons réciproquement (Moreau, 2003) ; et à l'école, ce devoir éthique est un devoir d'émancipation d'autrui. C'est la seule téléologie qui puisse, dans un monde sécularisé, soutenir l'acte d'éduquer comme une pratique personnelle d'un agent moral affranchi de toute déontologie d'origine métaphysique. Il faudrait certes éclairer, mais ce serait une autre tâche, ce que ce devoir d'émancipation conserve comme scories positivistes.

Mais comment l'institution peut-elle, paradoxalement, travailler à son propre effacement en facilitant l'éthicité des jeunes enseignants ? Remarquons d'abord que ce paradoxe est celui même de toute formation, de s'autosupprimer dans sa propre effectuation, puisqu'elle vise l'autonomie. La division wébérienne devenue classique entre une éthique de la conviction et une éthique de la responsabilité possède, malgré sa pertinence éclairante, des limites que Paul Ricœur avait signalées : une conviction morale ne peut s'effacer, elle n'est pas du même registre éthique que la manifestation d'une responsabilité. Un paradigme propre à la pensée stoïcienne, par sa puissance métaphorique, peut ouvrir la réflexion : le paradigme du *rôle*. Si l'on se souvient que la morale stoïcienne vise une responsabilité qui ne cherche pas l'effacement ou l'acquittement d'une dette, ni non plus une pesée des âmes en vue d'une reddition de comptes, on mettra en avant son exigence d'une responsabilité immédiate et totale dans l'instant, tout entière engagée dans le lien social et la relation à autrui. Cicéron développe cette responsabilité dans la figure du rôle :

> Comme on donne à l'acteur un rôle précis et non pas quelconque, de même l'homme doit mener sa vie de manière déterminée sans arbitraire ; cette manière de vivre, c'est celle que nous appelons harmonieuse et conséquente. La sagesse ne ressemble pas, croyons-nous, à l'art du pilote ou du médecin, mais plutôt à un rôle de théâtre ; le suprême de l'art, son achèvement est en lui-même et n'est demandé à rien qui lui soit extérieur[20].

Si selon la tradition stoïcienne les hommes tiennent un rôle qu'ils n'ont pas choisi et qui a été écrit par la Providence qui les a conviés sur la scène de l'existence, les Temps modernes ont intégré la providence

20. Cicéron, *De finibus*, **III**, VII, 24.

stoïcienne à l'eschatologie chrétienne dans l'idée, analyse Blumenberg (1999, p. 41), d'une « autojustification permanente du présent par l'avenir qu'il se donne face au passé avec lequel il se compare ». Ce qui nous est accessible, dans notre hypermodernité, c'est de jouer ce rôle que nous n'avons pas écrit, tout en essayant d'écrire un rôle que nous ne pourrons pas jouer : de tenter de coïncider avec ce soi qui, déjà n'est plus, pour avoir été emporté dans le flux de la compréhension. Mais on peut en déduire sans doute ce que peut être l'étayage de la formation, en tant qu'autoformation « élevante », *Emporbildung :* assister à la représentation du rôle sur la scène pédagogique, relire l'écriture du rôle dans le projet pédagogique, aider à l'assomption de la distance irréductible entre les deux, ce qui est l'assomption de la responsabilité ; délier la relation de maîtrise idéologique, d'omnipotence sur autrui, entre la représentation et l'action. Dans la lecture de Kant que défend Gehrard Krüger (1961), qui fut l'élève de Nicolaï Hartmann, la raison pratique ne peut pas être une rationalité de la finalité.

Tout éducateur est un acteur politique, mais non pas au sens du cardinal de Retz : son rôle est désormais orienté par cette « valeur transcendantale », au sens de Hartmann : le devoir de fonder un *éthos* commun, qui est un devoir pour soi et pour l'universalité des hommes, la seule justification, dit Gadamer (1991, p. 366), « que nous nous devons tous en tant qu'hommes et que nous nous devons à nous-mêmes ainsi qu'à notre sagesse pratique ».

Bibliographie

Apel, K.O. (1994). *Éthique de la discussion*, Paris, Cerf.

Aubenque, P. (1963). *La prudence chez Aristote*, Paris, Presses universitaires de France.

Aristote (1959). *Éthique à Nicomaque*, Paris, Vrin.

Baubérot, J. (2007). *Histoire de la laïcité en France*, Paris, Presses universitaires de France.

Blumenberg, H. (1999). *La légitimité des Temps modernes*, Paris, Gallimard.

Descartes, R. (1973). *Œuvres philosophiques*, Paris, Garnier, Édition Alquié, t. 1 et 3.

Dworkin, R. (1994). *L'empire du droit*, Paris, Presses universitaires de France.

Gadamer, H.G. (1976). *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.

Gadamer, H.G. (1991). *L'Art de comprendre*. Écrits II, Paris, Aubier.

Gadamer, H.G. (1994). *L'éthique dialectique de Platon*, Arles, Actes Sud.

Heidegger, M. (2001). *Platon : Le Sophiste*, Paris, Gallimard.

Jaeger, W. (1923). *Aristoteles, Grundlegung einer Geschichte seiner Entwicklung*, réédition allemande de 1955, Berlin.

Jaeger, W. (2006). *Id., Werke* VI, Hildelsheim, Weidmann.

Kant, E. (1986). *Métaphysique des mœurs, Œuvres philosophiques*, Paris, Pléiade, t. III.

Kierkegaard, S. (1943). *Ou bien…ou bien*, Paris, Gallimard.

Krüger, G. (1961). *Critique et morale chez Kant (1931)*, Paris, Beauchesne.

Larochelle, G. (1995). *Philosophie de l'idéologie, théorie de l'intersubjectivité*, Paris, Presses universitaires de France.

Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir*, Paris, Gallimard.

Mitchell, W.T. (1985). *Against theory*, Chicago, Chicago University Press.

Moreau, D. (2003). « Heidegger et la question de l'éthique : la construction d'un interdit », *Horizons philosophiques*, vol. 14, nº 2, p. 5-6.

Moreau, D. (2004a). « Le recueil de soi à l'épreuve de la posthistoricité », *Horizons Philosophiques*, vol. 15, nº 1, p. 17-39.

Moreau, D. (2004b). « L'épreuve de la vulnérabilité, une source de l'éthique professionnelle des enseignants », *Penser l'éducation*, nº 14, p. 44-46.

Moreau, D. (2007). « L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? », *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, nº 2, p. 53-75.

Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui : Maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard.

Peirce, C.S. (2002). *Œuvres Philosophiques 1*, Paris, Cerf.

Renaut, A. (1998). « La raison pratique et la question de l'application », dans L. Sosoe (dir.), *La vie des normes et l'esprit des lois*, Montréal, L'Harmattan, p. 135-161.

Retz, Cardinal de (1984). *Mémoires*, dans C. de Retz, *Œuvres*, Paris, La Pléiade, Gallimard.

Rousseau, J.J. (1964). *Discours sur les sciences et les arts, Œuvres complètes*, tome III, Paris, Pléiade, Gallimard, coll. « La Pléiade ».

Scheler, M. (1955). *Le formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs*, Paris, Gallimard.

Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Sosoe, L. (1998). « Quand juger c'est appliquer », dans L. Sosoe (dir.), *La vie des normes et l'esprit des lois*, Montréal, L'Harmattan, p. 13-53.

CHAPITRE



Autorité
Traditions pédagogiques et formes contemporaines

Jean Houssaye
CIVIIQ-Université de Rouen

Former des enseignants, c'est obligatoirement se trouver confronté à la question de l'autorité. Former des enseignants, c'est rapidement devoir examiner la question de la formation à l'autorité. Former des enseignants, c'est éventuellement se poser la question des valeurs en jeu dans une telle formation à l'autorité. Privilégions ce dernier aspect. Mais comment le faire ? Nous nous proposons de partir de ce qui se donne comme les formes contemporaines de la formation à l'autorité pour les enseignants, de les confronter aux traditions pédagogiques sur l'autorité et de repérer les valeurs dominantes en jeu dans ces formations. Nous pourrons alors voir si les tendances contemporaines retrouvent ou non les traditions pédagogiques, si elles s'inscrivent plus précisément

dans certains aspects de ces traditions, si elles laissent de côté d'autres aspects et, sur cette base, quelles sont les valeurs considérées et celles qui ne sont plus à l'ordre du jour.

Le propos va se dérouler en trois temps. Il s'appuiera sur les trois tendances théoriques qui se sont imposées dans la seconde moitié du XXe siècle aux États-Unis en matière de formation des enseignants à l'autorité. Nous suivrons ici mot à mot la thèse de Panayi (2004), qui recense les différents courants sur le sujet. Nous rapporterons chacune de ces tendances à la distinction que nous avons eu l'occasion d'établir entre les traditions pédagogiques (Houssaye, 1995), pour en saisir les correspondances. Nous terminerons, dans la conclusion, en nous interrogeant sur les pans de la tradition pédagogique qui ne semblent plus représentés dans les formes actuelles de la formation à l'autorité.

Nous adopterons une démarche résolument synthétique, car notre propos est de tenter de réduire les formes de chaque tendance pour en faire surgir l'aspect essentiel du côté des valeurs, ce qui amène à privilégier la structure sur les déclinaisons. Même si on retrouve bien des valeurs dans chaque tendance, nous nous sommes efforcé de repérer la valeur dominante autour de laquelle les autres s'articulent. De la même manière, chaque tendance sera considérée comme un archétype. Cela signifie que nous savons très bien que les éléments des deux autres tendances y sont présents, mais ils sont alors mobilisés par la dominante et organisés autour d'elle. Et c'est ce qui nous permettra de dégager les options éthiques prises par ces différents courants quant aux théories éducatives mises en œuvre dans la formation professionnelle des enseignants.

La tendance humaniste

Si l'on accepte la classification opérée par Panayi (et ici, nous prenons le risque de la suivre, sans pouvoir vérifier l'exhaustivité de sa recherche), on repère que, à partir des années 1960 du XXe siècle, un nombre important de spécialistes, psychologues et pédagogues des États-Unis s'intéressent à la question de la discipline des élèves et recherchent des mesures autres que l'intimidation afin de conduire l'élève à adopter une bonne conduite. Ils mettent au point des approches structurées et complètes pour lutter contre l'indiscipline ou la prévenir. La première de ces tendances peut être qualifiée d'humaniste. Essentiellement centrée sur l'enfant et son développement, elle cherche à inaugurer une nouvelle

relation pédagogique maître-élèves. L'enseignant a pour fonction de fournir de l'aide aux élèves qui manifestent des problèmes de comportement. S'appuyant sur les théories psychologiques de Rogers (1969) (le rôle de l'adulte consiste à encourager et à accroître l'estime de soi des enfants ; pour cela, l'éducateur incite l'enfant, à travers une relation chaleureuse et empathique, à exprimer librement ses besoins, ses difficultés et ses émotions) et de Maslow (1968) (connaissant la hiérarchie des besoins, les enseignants doivent essayer de satisfaire ces besoins des enfants afin de favoriser le développement de ceux-ci et de les inciter à une bonne conduite), des pédagogues vont développer des programmes de formation à l'autorité. On se référera ici de manière générale à Ginnott (la communication congruente), Glasser (la discipline non coercitive), Dreikurs (l'enseignement démocratique), ainsi qu'à Curwin et Mendler (une méthode disciplinaire axée sur la dignité de l'élève).

Formes contemporaines

Il serait trop long et fastidieux d'exposer toutes ces méthodes de façon approfondie. Nous n'allons présenter que celles de Glasser et de Curwin et Mendler, notamment parce qu'elles intègrent le terme de discipline dans leur « slogan ». Psychiatre et consultant en éducation, Glasser (1986 ; 1993) met au point une nouvelle approche de la discipline en la basant sur la satisfaction des besoins des élèves. Tant que ces derniers ne croiront pas que le fait de travailler contribuera suffisamment à satisfaire leurs besoins pour que cela vaille la peine de continuer à fournir des efforts, ils ne se comporteront pas de manière appropriée. Pas d'enseignement réussi sans satisfaction des besoins essentiels. Qu'est-ce à dire ? Outre les besoins liés à la survie (se nourrir, se loger, être protégé face au danger), les élèves doivent acquérir à l'école le sentiment d'appartenance (en étant encouragés à participer aux activités de la classe, en recevant l'attention du maître et en disposant de la possibilité de discuter à propos de la classe), le sentiment du pouvoir (en disposant du droit de décider avec le maître des sujets à étudier et des méthodes de travail à adopter), le sentiment de plaisir (en participant à des activités intéressantes, en étant autorisés à travailler ensemble et à bavarder) et la conscience de la liberté (qui est liée à la faculté de choisir la matière à étudier, la méthode à employer et l'activité à accomplir).

Un tel objectif ne peut être atteint que si les programmes scolaires sont de qualité, c'est-à-dire s'ils comprennent uniquement des apprentissages agréables et utiles aux élèves. Ce qui passe par des

connaissances profondes dans quelques domaines plutôt qu'un grand nombre d'éléments superficiels. Cela suppose aussi que l'évaluation consiste à demander aux élèves d'expliquer en quoi ce qu'ils ont appris a de la valeur et dans quelles circonstances ce savoir leur sera profitable. L'enseignement de qualité, lui, fondé sur ces programmes de qualité, relève de l'application de conditions propices obtenues grâce aux techniques suivantes : créer un climat chaleureux (amour des élèves, disponibilité, transparence) ; demander aux élèves uniquement du travail utile (qui, selon leur point de vue, leur servira dans la vie) ; inciter les élèves à fournir un travail de qualité (en discutant avec eux, en choisissant une tâche importante) ; enseigner aux élèves à évaluer leur propre travail et à l'améliorer (comprendre combien il est important de progresser permet d'arriver à des résultats de qualité) ; aider les élèves à découvrir que le travail de qualité procure un sentiment de bien-être (qui découle de la satisfaction de faire de son mieux quelque chose d'utile, reconnu par autrui) ; aider les élèves à prendre conscience que le travail de qualité n'est jamais nuisible (il ne porte pas préjudice à autrui ou à l'environnement).

Qu'en est-il, dès lors, de la discipline ? Le rôle de l'enseignant est de réduire au minimum les problèmes de discipline. Comment ? Après discussion, enseignants et élèves formulent conjointement les règles de conduite qui aideront ces derniers à bien travailler et quelles punitions seront encourues en cas d'infraction. Chacun appose sa signature au bas du texte écrit qui en résulte et s'engage, en cas de problème, à le résoudre avec le concours de l'enseignant. En cas d'infraction, l'enseignant s'emploie à faire comprendre à l'élève qu'il ne lui viendra pas en aide tant que ce dernier n'aura pas obtempéré (sans hausser le ton, sans se mettre en colère). Si le comportement persiste, l'enseignant met l'élève à l'écart pour discuter avec lui plus tard, au calme, afin de trouver une solution. Le bon enseignant n'est donc pas autoritaire, il met en place des activités intéressantes et dispense de l'aide aux élèves. S'il parvient à satisfaire les besoins fondamentaux des élèves, il assure leur discipline. Tout dépend donc de son attitude bienveillante face aux élèves.

Intéressons-nous maintenant aux programmes de Curwin, professeur d'université aux États-Unis, et de Mendler, psychologue scolaire et consultant en psycho-éducation (Curwin, 1992 ; Curwin et Mendler, 1999), soit à la discipline axée sur la dignité et l'espoir. S'ils se sentent dépourvus de valeurs clairement définies, les élèves manifestent de l'apathie, du désintérêt, de l'instabilité, un manque de confiance en eux qui se traduisent par des problèmes de comportement en classe. D'où

la nécessité de faire renaître les sentiments de dignité et d'espoir chez les élèves. Ici, Curwin et Mendler s'adressent tout particulièrement aux enseignants qui encadrent les élèves ayant un comportement à risque, ceux qui accumulent les échecs et qui ont subi la plupart des punitions sans résultat. Ce sont des élèves qui ont perdu tout espoir, ou presque, de réussir, qui ont tendance à fréquenter des condisciples qui se comportent comme eux et qui n'accordent aucune importance à leur attitude en classe (échouer, déranger l'enseignant ou les autres élèves les indiffère).

Comment redonner de l'espoir à ces élèves ? Les remettre dans un apprentissage qui ne porte pas atteinte à leur dignité et tenter d'accroître celle-ci. Pour ce faire, des principes sont à respecter pour planifier les interventions à visées disciplinaires : la discipline fait partie intégrante de l'enseignement (le professeur a comme fonction d'enseigner aussi bien la bonne conduite que les matières scolaires) ; les solutions à court terme se révèlent souvent catastrophiques à long terme (réprimer rapidement un mauvais comportement altère l'image de soi de l'élève et incite encore plus à désobéir) ; on doit tout le temps traiter les élèves avec respect (le respect suppose la prise en compte des besoins et la compréhension du point de vue de l'autre) ; une bonne discipline n'entrave pas la motivation à apprendre de l'élève (toute technique de discipline qui entrave la motivation est contreproductive) ; le sens des responsabilités prime sur l'obéissance (exécuter ce qui est demandé n'est pas équivalent à prendre la meilleure décision possible, qui ne peut consister qu'à faire assumer graduellement des responsabilités).

Quel programme de discipline convient-il de mettre en place, sur la base de ces principes ? Un programme qui englobe la prévention, l'action et la résolution. La prévention a trait aux mesures qui permettent d'éviter les problèmes de discipline. Il s'agit d'accorder de l'importance à la motivation des élèves et à l'établissement d'un contrat social qui formule les règles de conduite et les conséquences en cas de transgression. C'est à l'enseignant de décider des conséquences à mettre en œuvre, qui ne relèvent pas des punitions mais qui doivent être logiques et consister dans la réalisation correcte de ce qui n'a pas été exécuté de manière appropriée. L'action désigne la mise en œuvre des conséquences préétablies lorsque surgit un problème de discipline. L'enseignant doit éviter de s'engager dans une lutte pour le pouvoir et tenter de toujours préserver la dignité des élèves. La résolution revient à établir un plan d'action pour les élèves indisciplinés. Elle vise à enseigner à ces élèves à prendre des décisions correspondant à leurs besoins et à s'y tenir.

Comment gérer ces conséquences, sachant qu'elles doivent être explicites et qu'elles ne doivent pas atteindre la dignité des élèves ? Les conséquences peuvent être logiques (reprendre de manière convenable ce qui a été effectué autrement ou réparer les dommages causés), traditionnelles (mise à l'écart du groupe, expulsion de la classe, exclusion temporaire ; dans tous les cas, il faut faire comprendre aux élèves qu'ils ont choisi eux-mêmes d'être traités ainsi), génériques (rappel, invitation à faire un choix pour améliorer son comportement, élaboration d'un programme par le contrevenant pour trouver une solution à ses propres manques) ou éducatives (accoutumer à adopter certains comportements, comme lever la main pour prendre la parole, s'exprimer de manière courtoise). Encore faut-il appliquer ces comportements de manière adéquate. Il convient, ainsi, de faire suivre d'une conséquence toute infraction à une règle, de choisir la conséquence la plus susceptible d'aider l'élève, d'indiquer au contrevenant la règle enfreinte et la conséquence, sans rien ajouter, de respecter la confidentialité, de refuser de rentrer dans une lutte pour le pouvoir, de rester calme et de parler d'un ton neutre, de refuser toute excuse invoquée par l'élève, de laisser parfois l'élève choisir la conséquence.

Mais, si les conséquences habituelles échouent, que peut-on faire ? Mobiliser la créativité, répondent Curwin et Mendler. Qu'est-ce à dire ? Inverser les rôles : confier à l'élève la responsabilité d'enseigner et, pour l'enseignant, se comporter comme l'élève qui perturbe. Avoir recours à l'humour ou à l'absurde : pour réduire la tension et faciliter la communication. Se dire d'accord avec la rebuffade ou le dénigrement exprimés : pour désamorcer la situation en passant sur l'attaque éventuelle et en revenant sur l'exigence posée. Donner une réponse invraisemblable : pour neutraliser l'agression et détourner le défi. Se comporter de façon paradoxale : pour mettre en évidence la différence entre un comportement normal et un comportement inacceptable. Se mettre occasionnellement en colère : ne le faire que très rarement et en s'en prenant à soi-même. Enregistrer le comportement de la classe sur bande magnétique ou vidéo : pour organiser un entretien avec les perturbateurs et tenter de trouver avec eux un moyen de modifier leurs attitudes. Plus généralement, plus les élèves sont motivés et sincèrement intéressés par les activités qu'ils exécutent, et plus leur comportement est approprié. Donc tout ce qui va dans le sens de la motivation et de l'intérêt diminue les comportements à risque. La satisfaction et l'accroissement de la dignité et de l'espoir sont les véritables moyens d'éviter et de résoudre les problèmes de discipline. Au moins selon Curwin et Mendler.

Traditions pédagogiques

Comme nous venons de le voir à la suite de Panayi (2004), les courants humanistes ont donné lieu à des programmes pédagogiques très spécifiés de formation à la discipline pour les enseignants, aussi bien pour les situations ordinaires que pour les situations très difficiles. Leur point commun incontournable, c'est le «bien-être» de l'élève à l'école. Le pivot de ces méthodes, c'est la satisfaction des besoins de l'enfant, origine de sa bonne conduite. La préoccupation principale de l'enseignant consiste à créer et entretenir un climat démocratique. L'enfant est reconnu comme personne autonome, membre d'un groupe apte à prendre des décisions, à définir des comportements appropriés, à procéder à des choix, à articuler l'individuel et le collectif au sein d'une classe démocratique. N'oublions pas non plus que respecter les élèves signifie leur proposer un travail de qualité, c'est-à-dire des activités et des apprentissages utiles et intéressants, qui mènent à la réussite. Mais l'apprentissage s'articule fortement à la formulation d'un règlement de conduite prédominant dans ce courant humaniste. L'implication des élèves dans l'élaboration des règles est fondamentale. Quant à la question des punitions, elle soulève beaucoup de doutes chez eux; ils préfèrent parler de conséquences naturelles ou logiques, découlant des comportements déviants. Autrement dit, la discipline des élèves est, chez eux, le résultat d'une maîtrise de soi, atteinte d'une manière progressive, dans un environnement qui respecte les besoins des enfants et en assure la satisfaction, par l'intermédiaire chez l'éducateur d'une attitude de proximité, de bienveillance et d'amour. L'approche par les sentiments est ainsi privilégiée.

Nous sommes là très directement dans un milieu nord-américain de la seconde moitié du XXe siècle. Est-ce à dire que sa nouveauté est radicale, qu'il faut se contenter, comme racines, de Rogers et de Maslow? Nous faisons le pari inverse et estimons que ce courant humaniste s'inscrit dans toute une tradition en matière d'autorité en éducation. Supposons que l'amour soit la valeur dominante de cette tendance axée sur les sentiments, même s'il se décline de façon éclatée (considération positive, empathie, confiance, bienveillance, respect, etc.). L'amour est la condition *sine qua non* de cette tendance, dans la mesure où il représente le socle du positionnement éducatif qui génère et permet ensuite les attitudes, les comportements et les techniques déployées dans ces différentes méthodes. Or l'amour est une vieille histoire en matière

d'autorité dans le champ éducatif. Pas question, bien entendu, d'en faire l'histoire. Mais il n'est pas inutile d'en rappeler la constance, sous quelques formes bien connues.

Déjà, en 1632, dans *La grande didactique*, Coménius, figure tutélaire de la pédagogie, met au centre de son système ce qu'il appelle l'affection: «On obtiendra l'autorité par de douces paroles, dictées par l'affection sincère et évidente; parfois, mais exceptionnellement par le tonnerre et la foudre des éclats de voix. Quant aux châtiments sévères, ils doivent, autant que possible, aboutir à dévoiler des marques d'affection» (1992, p. 240). Certes Coménius ne renonce pas à l'autorité et à ses moyens, mais il voudrait que ces actes répressifs soient constamment porteurs de marques d'affection. L'affection que le maître éprouve pour l'élève est la condition, le moyen et le but de l'acte éducatif; l'autorité n'est là que pour la garantir et la restaurer. Si le maître fait acte d'affection, il ne devrait pas avoir à faire acte d'autorité. Encore faut-il que chacun fasse son devoir: l'élève son devoir de moralité, le maître son devoir de pédagogie. En effet, on ne doit pas transiger, chez Coménius, avec l'immoralité; la discipline doit, en revanche, être sévère avec les élèves qui se rendent coupables dans ce domaine, les impies qui transgressent la loi divine, les désobéissants qui récidivent en connaissance de cause, ou les orgueilleux et les méprisants qui refusent d'aider autrui. À l'inverse, pour ce qui est du rapport au savoir lui-même, l'autorité n'a pas lieu d'être; la pédagogie fait ici la loi: les études bien dirigées sont en elles-mêmes séduisantes, c'est leur douceur qui attire tout le monde. Si tel n'est pas le cas, le pédagogue ne peut s'en prendre qu'à lui-même et il n'a aucune raison, sinon d'avouer son incompétence, de recourir à la force. Affection du maître, amour harmonieux des études, méthodes pédagogiques attrayantes, répression sévère en matière d'immoralité, tel serait le secret de l'action éducative selon Coménius. Questions morales mises à part, on constate donc que l'amour règle l'existence scolaire. Termes mis à part, on constate aussi que le substrat est identique à celui de nos pédagogues humanistes contemporains.

Quelques siècles plus tard, une autre figure tutélaire de la pédagogie, plus frondeuse celle-là, mettra aussi l'amour au cœur de son expérience. Héros de Summerhill, Neill montrera comment on peut aimer les enfants. «Le cœur, pas la tête», tel sera son mot d'ordre à partir de 1945, si l'on en croit son analyste reconnu (Saffange, 1985, p. 117). En éducation comme dans l'existence, l'affectif est plus important que le conscient et c'est donc à la vie intérieure qu'il faut s'adresser. L'enseignant est là pour que s'éduque l'affectivité non éduquée ou plutôt, puisqu'on ne peut

éduquer ce qui est inconscient, pour que puisse s'exprimer l'affectivité non exprimée. Encore faut-il croire de façon absolue à la liberté laissée à l'enfant, accompagnée en permanence par une attitude de proximité et de compréhension : l'essentiel dans une école, souligne Neill, c'est l'amour, c'est-à-dire l'acceptation de l'enfant. On ne se sent accepté que si l'on se sent aimé ; on ne se sent aimé que si est abolie toute preuve d'autorité. Le message a au moins le mérite de la clarté. Est-ce à dire que l'adulte renonce à tous ses droits ? Non, il s'engage seulement à ne pas faire pression au moyen de son état d'adulte, c'est-à-dire en usant d'autorité ou de moralisation. Les enseignants redeviendront humains précisément le jour où ils renonceront à toute prétention à être supérieurs. Le lien reste affectif, ce qui n'empêche pas l'enfant de se dégager des captations imaginaires que l'adulte tisse autour de lui, de découvrir et d'éprouver les différentes nécessités dans lesquelles se structure toute vie humaine.

Certes Neill n'a pas les scrupules éducatifs de Coménius. Pour autant, il ne méprise ni la culture ni la morale. Simplement, il veut que les enfants acquièrent les seuls savoirs et les seules attitudes auxquels ils aspirent dans ce climat de liberté et d'amour. Il semble bien qu'il n'ait jamais atteint ses buts sur le plan intellectuel. Ceci étant, dans son projet sur l'homme, Summerhill privilégie la liberté intérieure, qui est amour, bonheur, indépendance et force morale, ce qui suppose que l'acte éducatif soit débarrassé de toute autorité et de toute inculcation. Ni la docilité, ni la soumission ne peuvent former les citoyens libres que requiert une nation moderne. Dans le même temps, au-delà de son projet global, Neill n'a sans doute jamais trouvé les instruments pédagogiques qui permettraient aux élèves d'éprouver au quotidien cette affection à l'égard du savoir que Coménius avait, lui, partagée entre la nature de l'élève et la responsabilité des moyens du maître. En tant qu'attitude fondamentale du rapport entre le maître et l'élève, l'amour ne suffit pas s'il ne rejoint pas l'amour du savoir. Snitzer, un émule de Neill qui a mené une expérience semblable à Lewis-Wadhams (États-Unis), résume bien la question en soulignant qu'en fait les professeurs se trouvent soumis à des exigences contradictoires, puisqu'ils ne doivent jamais retenir leur auditoire, mais qu'en même temps il leur faut réussir à lui faire apprendre quelque chose. Il ajoute que l'important, c'est qu'enseignants et élèves se rencontrent sur un plan d'égalité fondamentale, de dignité des personnes : « Ce qui compte, c'est de s'aimer et d'aimer la vie. Le culte de la vie et la certitude de connaître des joies et des émerveillements parce qu'on est un être humain, crée un lien entre

enfant et adulte, et entre adulte et enfant, et ce lien est le fondement même de l'acquisition des connaissances » (1973, p. 77). Le lien d'amour est donc là pour récuser et éliminer le coup de force que désigne tout rapport d'autorité. Il ne peut donc y avoir de conciliation entre l'amour et l'autorité, entre la liberté et l'esclavage. Ce qui nous fait encore mieux comprendre pourquoi et comment, chez ces pédagogues comme chez leurs contemporains humanistes, rien ne peut se faire sans et hors de l'amour en éducation, dès que l'on aborde la question de l'autorité mais aussi dès qu'il est question d'apprentissage.

On trouve donc, chez les pédagogues d'hier (et d'aujourd'hui), des inconditionnels de l'amour et du cœur. Ils en chantent les vertus, ils s'en font les virtuoses. Nous venons d'en voir quelques exemples. Cette attitude fondamentale, d'autres encore vont la décliner à travers certaines nuances de l'affectivité, qu'ils nommeront le plus souvent confiance et tendresse. On ne s'étonnera pas de les trouver au tournant du XXe siècle chez Kergomard, la grande initiatrice des écoles maternelles françaises, qui a prétendu fonder toute une institution sur l'amour des enfants. On la voit plaider pour la libre activité qui se discipline d'elle-même et pour l'occupation attrayante qui se fait travail. Elle n'ira pas jusqu'à rejeter toute notion d'autorité, mais elle s'efforcera de prôner en permanence ce qu'elle nomme une autorité douce contre la méthode commune de la discipline mécanique. Si l'enfant peut faire le mal, encore convient-il plus qu'il puisse faire le bien. Or cela dépend de la confiance et non de la crainte qui, loin d'être le début de la sagesse, n'est que l'ennemi du développement de l'individualité. Ce qui est à tisser, ce n'est pas un réseau d'interdits, mais un réseau de tendresse et de fraternité. Quand, un peu plus tard, un enseignant suisse, Roorda, lance son cri, *Le pédagogue n'aime pas les enfants* (1918), que dénonce-t-il avant tout ? La même chose en fait. On ne bâtit pas une pédagogie sur l'autorité et la docilité, mais sur la bienveillance et la confiance.

Le cœur seul conduit au savoir. N'est-ce pas le même message d'amour que lance et expérimente Rogers (1969), que nous avons trouvé au fondement des formes humanistes contemporaines ? Quand il parle d'empathie, de considération délibérément positive, d'acceptation inconditionnelle des élèves, de la nécessité de voir sous l'indiscipline un besoin très vif de reconnaissance, de retournement de toute imposition sur l'autre en pouvoir affectif contre soi, que fait-il sinon rappeler que certaines attitudes affectives se présentent comme de réels moyens d'accès au savoir, alors que d'autres débouchent inéluctablement sur l'enfermement et l'affrontement ? La confiance instruit et éduque, l'auto-

rité rend ignorant et serf. Les qualités réelles de la personnalité ne sont rien de moins que déterminantes. L'authenticité est requise. Il ne s'agit ni de donner le change ni de manipuler, mais bel et bien de reconnaître l'indépendance de l'autre dans la présence à l'autre. Le maître doit pouvoir se montrer impliqué, à l'écoute et en dialogue. Ainsi les virtuoses du cœur en éducation n'ont de cesse de montrer ce que nécessite une telle mise en acte d'attitudes pédagogiques, qu'ils les nomment amour, confiance ou tendresse. Retenons donc que des formations contemporaines à l'autorité, sous des « machineries pédagogiques » diverses, continuent la tradition pédagogique des sentiments qui dissout la question de l'autorité dans l'amour, en tant que valeur pédagogique de référence. En même temps, on se doute bien que tous les pédagogues, d'hier et d'aujourd'hui, ne vont pas faire de l'amour la valeur *princeps* en éducation…

La tendance behavioriste

Entrons dans une autre catégorie de formations contemporaines à l'autorité pour les enseignants (Panayi, 2004). Une caractéristique majeure de cette tendance behavioriste ou néo-comportementaliste est que, contrairement à la tendance humaniste, elle ne reconnaît pas à l'enfant la capacité à prendre seul des décisions pour se maîtriser. Par conséquent, celui-ci doit être aidé par des *stimuli* externes. S'appuyant sur la formule de Skinner Stimulus-Réponse, les adeptes de cette approche mettent l'accent sur la construction du comportement souhaité au moyen de renforcements positifs ou négatifs. Le rôle de l'enseignant consiste de ce fait à planifier, organiser, contrôler l'environnement des élèves à dessein de façonner leur comportement.

Skinner (1968) ne s'est jamais vraiment intéressé à mettre au point un système de discipline. Néanmoins, les principes qu'il a mis en évidence, relatifs au modelage du comportement humain, ont joué un rôle primordial dans plusieurs modèles qui s'inscrivent dans ce courant behavioriste de formation des enseignants à l'autorité. Outre le modèle d'Axelrod, c'est le modèle de Canter et Canter qui semble ici le plus approprié parce que le plus développé. C'est donc lui que nous retiendrons.

Formes contemporaines

Commençons cependant par rappeler quelques principes de base issus de Skinner en matière d'autorité. Puisque les humains comme les animaux réagissent de manière plus positive à la récompense qu'à la punition, la première est par définition plus utile que la seconde pour déclencher une modification du comportement. Ce qui devrait amener l'enseignant à travailler avec les élèves sur le mode de l'encouragement, en développant une approche chaleureuse, stimulante et positive ; l'accélération de l'apprentissage des matières scolaires dépend donc de l'établissement d'un certain climat. Pour sa part, la réprimande permet certes d'instaurer de bonnes conduites ou d'éliminer les mauvaises, mais elle est frappée d'inconvénients majeurs : elle suscite des émotions négatives ou désagréables (peur, haine, vengeance). Désagréable, l'atmosphère de la classe risque alors de conduire à l'affrontement. L'élève rentre en conflit avec son enseignant ou ses camarades, ce qui va retarder son progrès scolaire. Qui plus est, cette pratique induit dans les esprits que la force prime le droit, surtout si la punition est considérée comme injustifiée. On ne doit donc intégrer la punition dans les stratégies de réorientation des comportements que lorsque les cas d'indiscipline nuisent au travail. En fait, il faut éviter de parler de punitions et adopter le terme de conséquences logiques. En quoi consistent-elles ? À refaire correctement ce qui a été effectué de façon inapproprié. À exclure l'élève des activités de la classe. À renoncer à une activité appréciée. Le plus adapté, dans cette perspective, pour modifier des comportements, est d'utiliser des renforçateurs. Ceux-ci sont de plusieurs types : sociaux (verbaux : paroles, expressions ; et non verbaux : gestes, sourires) ; graphiques (signes et symboles : étoiles, autocollants) ; d'activités (jouer, lire, s'asseoir à côté du maître, voir un film en classe) ; concrets (récompenses : livre, crayon, gomme, etc.).

Ces renforçateurs n'ont qu'une fonction : aider à modifier le comportement dans le sens désiré. Ce que l'on peut obtenir par différents systèmes : la bonne conduite flagrante (est récompensé quiconque fait ce que l'on attend de lui) ; le compliment et l'ignorance par rapport au règlement (on prête attention à celui qui se conforme au règlement expliqué et compris, tandis qu'on ignore ostensiblement celui qui enfreint la règle) ; la récompense et la punition par rapport au règlement (on met l'accent sur la récompense méritée en cas d'obéissance et sur les conséquences entraînées par un comportement inapproprié) ; l'économie du jeton (l'élève accumule les renforçateurs graphiques ou concrets pour

recevoir une récompense plus importante) ; le contrat de conduite (l'élève et l'enseignant signent un contrat qui définit le travail à accomplir, le comportement à adopter, le délai à respecter, la récompense attachée à la réalisation, la forme du soutien de l'enseignant). Bref, nous sommes là en présence de la déclinaison d'une méthode de formation à l'autorité qui relève bien d'une théorie néoskinnérienne. C'est cette perspective que l'on retrouve dans un système appelé « discipline par l'affirmation de soi » que Canter et Canter ont développé à Santa Monica (É.-U.) dans leur organisme qui dispense une formation consacrée à la discipline en classe. Quelles en sont les caractéristiques ?

Pour eux, l'enseignant est là pour s'affirmer. L'enseignant qui s'affirme se respecte assez pour empêcher les élèves de profiter de lui et il les respecte suffisamment pour ne pas accepter de leur part un comportement susceptible de leur nuire. Il doit se montrer positif, ferme et cohérent ; il ne doit ni s'effacer, ni se montrer hostile, ni commettre des abus ou proférer des menaces. Quelles sont alors les attitudes à adopter ? Établir clairement les attentes ; dire volontiers s'il aime ou n'aime pas un travail effectué par les élèves ; fixer des limites précises au comportement en classe ; faire preuve de persévérance dans la formulation des attentes et des sentiments ; regarder les élèves droit dans les yeux ; employer le langage gestuel pour renforcer les énoncés verbaux ; recourir aux allusions et aux messages à la première personne pour demander aux élèves de bien se conduire ; discuter avec les élèves de ce qu'est un comportement approprié ou non, de la nécessité d'imposer des règles et de la façon d'améliorer leur comportement ; appliquer les conséquences préalablement établies dès qu'un élève se conduit mal et s'abstenir de proférer des menaces.

Canter et Canter insistent sur l'aspect suivant : établir la discipline en classe ne s'improvise pas. Des étapes sont à respecter. En premier lieu, il s'agit d'éliminer les obstacles à l'emploi de la discipline. L'enseignant se doit de croire que tous les élèves sont capables de répondre aux exigences comportementales ; il ne doit jamais se sentir incapable d'exercer une influence positive sur les élèves. Il ne doit pas oublier que tous les élèves ont besoin qu'on leur impose des limites, qu'ils admirent et respectent les enseignants qui ont des attentes et des exigences fortes, qu'ils ne respectent pas les enseignants permissifs. En deuxième lieu, l'enseignant doit s'exercer à réagir de manière affirmative ; il doit se montrer décidé, ferme, afin de faire comprendre aux élèves qu'il va appliquer le règlement. En troisième lieu, il doit élaborer un programme de discipline comportant des règles appropriées et peu

nombreuses, accompagnées de conséquences précises et efficaces. Une règle valable indique clairement comment les élèves sont censés se conduire ; elle recense clairement les comportements observables (ne pas bousculer les autres élèves) et non de vagues principes (faire preuve de respect). L'enseignant doit recourir fréquemment à la reconnaissance positive, car elle augmente l'estime de soi, incite à la bonne conduite et contribue à créer une atmosphère apaisée et favorable. Ce qui suppose de féliciter les élèves au comportement approprié, de transmettre ces commentaires positifs aux parents, de récompenser la bonne conduite, de dispenser des privilèges aux élèves disciplinés, de gratifier tout le groupe, de distribuer des récompenses concrètes quand les autres formes de reconnaissance positive n'ont pas eu d'effet.

Par contre, quand un élève ne se conforme pas aux normes de conduite, les mesures punitives sont à appliquer. Elles sont connues dès le départ, pour que les élèves aient conscience qu'ils les ont choisies. Elles sont graduées en fonction de la gravité de l'infraction (avertissement, mise à l'écart pendant un temps limité, avis aux parents, envoi au bureau du directeur). Il est possible de tenir un « livre de conduite » dans lequel les élèves décrivent leur mauvais comportement. Pour autant, des principes sont à respecter dans l'exercice des punitions : rester calme et utiliser un ton neutre ; faire preuve de cohérence en appliquant une conséquence chaque fois qu'un élève décide de perturber la classe ; saisir la première occasion de reconnaître qu'un élève, qui a été puni, se conduit de façon appropriée ; permettre à un élève puni désireux de discuter de la situation d'exprimer ses sentiments ; intervenir sur place pour un jeune enfant qui perturbe la classe et à l'extérieur de la classe pour un enfant plus âgé. Enfin, en quatrième lieu, l'enseignant doit enseigner le programme de discipline aux élèves. L'efficacité suppose l'enseignement et l'explicitation. Il s'agit donc d'expliquer pourquoi il est nécessaire d'établir des normes, de les enseigner, de vérifier qu'elles ont été comprises, d'expliquer les récompenses, de souligner les conséquences, de s'assurer que récompenses et conséquences ont été bien comprises.

Cela étant, explication et compréhension ne suffisent pas parfois. Les élèves difficiles existent. Que faire ? Canter et Canter décrivent trois approches susceptibles de rendre service : l'entretien en tête-à-tête orienté vers la résolution de problèmes (l'enseignant, qui discute avec l'élève d'un problème de comportement, peut lui exposer la manière dont il l'aidera, lui décrire comment il est possible de s'améliorer, décider conjointement avec lui des actions à entreprendre) ; le recours au soutien

positif afin d'établir une bonne relation avec l'élève (l'enseignant tente de montrer à l'élève qu'il suscite de l'intérêt en tant que personne, au-delà de son comportement ; il cherche alors à obtenir des informations sur ses centres d'intérêt, il accueille personnellement chaque élève à l'entrée de la classe, il passe du temps en tête-à-tête avec chacun, il rend visite à l'élève chez lui, il téléphone à l'élève pour qui la journée a été difficile ou qui était malade) ; l'élaboration d'un programme individualisé de comportement (une charte est élaborée pour préciser le comportement souhaité, la reconnaissance positive prévue en cas de réussite, les conséquences imposées en cas d'infraction aux règles, sachant qu'il ne faut pas essayer d'améliorer plus d'un ou deux comportements à la fois et qu'il est essentiel que l'élève comprenne que ce guide est organisé au mieux de ses intérêts et que l'enseignant fera tout pour l'aider à réussir). Une réduction des problèmes posés par les élèves difficiles devrait ainsi être constatée.

Traditions pédagogiques

Nous venons de le voir, la discipline ou « le comportement souhaité », selon les behavioristes, résulte de l'application par le maître de certains principes destinés à modeler le comportement de l'élève. La formulation des règles de conduite est nécessaire pour expliciter les comportements souhaitables. Former les enseignants à la discipline, c'est leur apprendre à modifier les comportements des élèves sur la base de techniques qui relèvent de la séquence stimulus-réaction que la psychologie du comportement a mis à jour. C'est donc ici se conformer au savoir psychologique que la science a établi scientifiquement, soit expérimentalement. Par exemple, il est avéré que la formulation des règles de conduite est nécessaire pour expliciter les comportements souhaitables, ou que l'intérêt réel de l'enseignant pour chaque enfant augmente l'estime de soi de ce dernier, ce qui incite à la bonne conduite et assure le « bien-être » de l'élève.

Dans la réflexion et la formation behavioristes, l'accent porté sur les conséquences positives ou négatives joue un rôle déterminant. Toute attitude, appropriée ou déviante, entraîne inévitablement des conséquences. Négatives, elles remplacent les punitions. Comme les humanistes, les behavioristes condamnent l'usage des punitions. Ils préfèrent la notion de conséquences logiques, qui peuvent être désagréables, sans jamais être nuisibles à l'enfant. Ce qui fait que l'élément déterminant pour les behavioristes concerne les renforcements positifs de l'élève

au moyen de récompenses. Cette dernière est considérée comme un procédé efficace pour rectifier la conduite, ainsi que pour accélérer l'apprentissage des matières scolaires. Les humanistes, eux, estiment au contraire qu'une telle pratique est dangereuse, car elle accoutume l'enfant à ne se discipliner que devant la promesse d'une contrepartie agréable. Quoi qu'il en soit, le rôle de l'enseignant animé de principes behavioristes consiste à organiser l'environnement et à planifier le travail de l'enfant d'une manière rigoureuse, afin de prévenir tout obstacle qui pourrait susciter des problèmes de discipline. Il lui incombe également d'établir une communication constante avec ses élèves au moyen de différentes techniques, sachant qu'il est nécessaire de leur faire comprendre que le but du maître est de les aider à réussir.

Si l'on veut maintenant confronter cette forme contemporaine de formation à l'autorité centrée sur les comportements aux traditions pédagogiques, on pourrait être tenté de référer les conséquences logiques, si chères aux behavioristes, aux partisans de la nature en éducation. La nature devient alors la valeur de référence en matière d'éducation. Chacun connaît la célèbre leçon de Rousseau en la matière : substituez la nature à l'autorité, l'ordre des choses à l'autorité du maître. La méthode est telle que l'élève doit ressentir en même temps sa dépendance et sa liberté, l'une et l'autre rapportées au monde naturel. Sentir la dépendance quand il voit la raison et la liberté personnifiées dans l'instituteur qui représente dans les objets les lois immuables de la nature auxquelles il est absolument obligé de se soumettre. Sentir la liberté quand, toute décision arbitraire ayant été bannie, il suit les seules lois de la nature, indépendamment des caprices, des préjugés et des bornes de ceux qui le dirigent. La méthode place l'enfant et le maître dans un tel rapport que l'un et l'autre se trouvent soumis aux mêmes lois de la nécessité. La discipline devient alors le produit nécessaire de l'état naturel de l'enfant, de ses besoins, de tous les rapports dans lesquels le place sa vie extérieure. La sanction naturelle des faits doit l'emporter, tout simplement. Bonheur ou malheur, joie ou peine doivent survenir comme une suite naturelle, un effet immédiat des actions. Pourtant, le behaviorisme, même s'il se construit bien sur les conséquences des actes, ne les conçoit pas du tout comme naturelles, mais plutôt comme artificielles, dans la mesure où elles sont construites. Autrement dit, nous ne sommes pas avec lui dans un monde naturel qui mettrait en correspondance le monde et l'enfant, mais dans un monde construit et maîtrisable parce qu'il est saisi par la raison scientifique.

C'est donc le savoir scientifique qui sera la valeur cardinale de la formation à l'autorité à partir des comportements. Plus exactement, bien des pédagogues vont s'efforcer de remplacer l'autorité de la pédagogie traditionnelle par le pouvoir et le savoir de la science. Définie par le savoir fourni par la connaissance scientifique, la mesure se présente alors comme le mode de régulation du devoir-vivre ensemble à l'école. Les formes en varieront beaucoup ; nous en distinguerons deux tendances, selon l'éventail du spectre : une tendance douce et une tendance dure. Indiquons d'emblée que le behaviorisme relève de la seconde. Néanmoins, bien des aspects vont trouver des échos dans la première. Ferrière (1928) est significatif de la première. Si l'école active, précise-t-il, n'est pas une méthode pédagogique parmi d'autres, mais bel et bien *la* méthode pédagogique, c'est parce qu'elle est fondée sur la psychologie scientifique de l'enfant. C'est une technique qui part de la détermination scientifique des types psychologiques de l'enfant, pour standardiser les notions à acquérir en fonction des caractères et des modes de procéder de chaque type, pour créer les instruments et les classes-laboratoires adaptées et propices, et pour enfin fonder la sélection des capacités et l'orientation professionnelle sur une base scientifique et technique.

Bref, la science de l'enfant dicte la pratique pédagogique. Pourtant, ne dit-on pas – et Ferrière le premier – que l'enfant est libre et que l'École active ne peut être que l'école de la liberté ? Certes, mais cette liberté est précisément le fruit d'une libération que l'école a comme fonction de favoriser. Comment peut-elle le faire ? Par la mesure, soit tout autant par la nécessité de mesurer que par le souci d'agir avec mesure. Le maître se substitue à la raison et à la conscience encore impuissantes de l'enfant ; il se place au point de vue d'une raison impersonnelle et universelle ; en cas de lutte, il prend le parti du moi supérieur de l'enfant et s'en fait un allié. Est-ce à dire que l'école active n'est qu'une reproduction de l'école traditionnelle et de son discours kantien ? Pas du tout, car la science de l'enfant va en même temps intervenir pour permettre au maître de juger ce qu'on peut attendre de tel ou tel enfant, en fonction de son âge, de son caractère, de son milieu ambiant. La science vient ainsi épauler la raison en lui donnant les moyens de mesurer son action et ses effets. Cela lui permettra d'agir avec mesure, c'est-à-dire de rendre l'enfant autonome : le maître retirera peu à peu son concours dans la mesure où il sent qu'il le peut en garantissant la maîtrise. Fondé sur la science, l'esprit de mesure doit libérer et autoriser l'enfant de l'école active. Nous pourrions retrouver cet esprit dans la pédagogie scientifique de Fabre (1958) qui,

au sein du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), va s'efforcer de définir « scientifiquement » le vivre-ensemble à partir de la psychologie sociale de Wallon. Il suffira de respecter les lois du développement du jeune être humain et non de combattre sa nature bio-psycho-sociale, pour que la science psychologique se substitue à l'autorité et la déproblématise dans la gestion pédagogique quotidienne.

Avec Ferrière et Fabre, même s'ils s'opposent (Fabre traitant Ferrière de métaphysicien qui n'a pas été touché par la grâce de Marx), nous sommes dans des versions douces de la mesure au nom de la science. Mais tous les pédagogues n'en sont pas restés là. Une tendance plus dure s'est aussi développée ; nous en trouvons deux exemples à des époques et dans des contextes différents : Robin et Skinner, ce dernier nous plongeant directement dans les eaux du behaviorisme. Robin (1894), qui a réussi à mener une expérience d'éducation libertaire à Cempuis avec la bénédiction des responsables républicains du temps de Jules Ferry, conçoit l'éducation comme une œuvre d'influence scientifique. Cela suppose donc que l'expérimentaliste maîtrise bien toutes les variables de son entreprise. Robin va ainsi créer un monde où il n'y a pas d'opposition entre l'intérêt de l'individu et celui de la collectivité : chacun mettra son bonheur à travailler pour le bien de tous. Son système prétend avoir pour seul fondement la justice, pour seul moyen la persuasion, pour seule sanction la prise de conscience par le fautif du sens de sa conduite (placé en isolement réflexif, l'enfant rédige son cahier de conscience). Un individu qui fraude est en fait le jouet de la disproportion ou de la divergence de ses facultés. Dès lors, il est nécessaire de prévenir ce déséquilibre par l'action d'un milieu sain, ou de le guérir par l'action de forces moralisatrices supplémentaires. Rien ne devra être laissé au hasard, tant et si bien que ce matérialisme moral, qui se veut le fruit de la raison scientifique, va payer une lourde rançon à la nécessité de tout mesurer, de tout contrôler. Le désordre ne doit jamais passer inaperçu. À Cempuis, on met en fiche, on scrute, on inspecte les orphelins en permanence… quitte à déboucher sur la nécessité du contrôle des naissances. Robin ne doute pas, il expérimente, il mesure et il conclut. La volonté de normaliser scientifiquement ne semble pas moins incurable que celle de punir.

Représentant de cette tendance scientifique dure, Skinner, pour sa part, qui a donc très fortement influencé les formes contemporaines de la formation à l'autorité, en tant que précurseur de l'enseignement programmé, de l'informatique et du multimédia, a revêtu de tous les avantages ses prometteuses machines à enseigner : « Les caractères

importants d'un tel dispositif sont les suivants : le renforcement de la réponse correcte est immédiat. La simple manipulation de l'appareil sera probablement assez renforçante pour tenir tout élève normal au travail pendant une période raisonnable, pour peu que toute trace des contrôles aversifs antérieurement en honneur ait été éliminée » (1968, p. 32-33).

Les progrès de la science sont tels que désormais, selon Skinner, en s'appuyant sur les seules machines, le maître pourra permettre à l'enfant d'apprendre de façon satisfaisante, réussie, individuelle, adaptée ; il pourra ainsi témoigner de sa qualité d'être humain à travers ses contacts intellectuels, culturels et affectifs. On n'apprend pas sous la menace. Non seulement les méthodes aversives peuvent être remplacées, mais elles peuvent l'être par des méthodes beaucoup plus efficaces, fruit de la mesure au gré de la science expérimentale du comportement. La programmation efficace du renforcement positif est de toute première importance dans l'enseignement. Il dissout la question de l'autorité. L'enjeu n'est-il pas de ne plus faire vivre l'école comme obligatoire, au sens où l'entend la loi ? Éliminons les conditions qui donnent naissance au comportement à bannir, construisons les méthodes didactiques, bannissons les méthodes compétitives. Les machines à enseigner sauront mesurer le succès sans compter.

La gestion du vivre-ensemble dans la classe devient relative à l'acquisition et à la manipulation d'un savoir technique, lui-même issu de la science. C'est ce que désigne ce terme de mesure dans ses différentes versions. Ou bien, comme chez Ferrière et Fabre, il consiste à prendre les mesures nécessaires à respecter la psychologie scientifique de l'enfant (dans ses versions différentes). Ou bien, comme chez Robin et Skinner, il consiste à déployer tout un arsenal de moyens et de machines permettant de donner et de maintenir la mesure du progrès éducatif. Mais, dans tous les cas, par rapport aux comportements en jeu, c'est la science qui reste la référence, la valeur *princeps.* Les formes behavioristes contemporaines continuent à en témoigner, s'inscrivant ainsi dans toute une tradition pédagogique que nous venons de souligner.

La tendance de « l'enseignant efficace »

Dans les années 1970, un nouveau point de vue sur la discipline apparaît. L'attention se porte désormais sur la prévention des problèmes et la gestion du groupe (Panayi, 2004). Kounin, le fondateur de ce qu'il

convient de considérer comme un mouvement, introduit et démontre la thèse selon laquelle les manquements à la discipline ne sont pas toujours liés aux inconduites des élèves, mais peuvent également surgir de l'inefficacité de l'enseignant. Des études réalisées dans les classes par la suite ont mis en évidence qu'une bonne gestion facilite l'enseignement et la discipline.

On va voir apparaître des modèles préventifs à base d'attitudes, de compétences, de techniques et de stratégies propres à créer un climat favorable à l'apprentissage et tendant à réduire, voire à éliminer, l'indiscipline (Evertson, Emmer, Doyle, Anderson). De son côté, le psychologue Jones a élaboré des méthodes visant à améliorer l'efficacité des enseignants en matière de gestion et de motivation de groupe. Il a mis au point un schéma axé sur la discipline positive. Celle-ci est fondée sur le langage gestuel, les systèmes de récompense et l'aide efficace fournie aux enfants. Nous retiendrons donc les modèles proposés par Kounin et Jones pour définir cette tendance de l'enseignant efficace dans le domaine des formes contemporaines de formation à l'autorité. Cette fois, c'est l'organisation qui prédomine, et non plus les sentiments ou les comportements.

Formes contemporaines

Professeur d'université en psychopédagogie aux États-Unis, Kounin (1977) établit une correspondance entre certains comportements d'enseignants et ceux de leurs élèves en classe. Il montre dans ses travaux quelles sont les attitudes de l'enseignant susceptibles à la fois d'amener les élèves à participer activement aux cours et de réduire leurs écarts de conduite. Quels sont les facteurs décisifs dans la gestion de la discipline ? On peut en retenir sept. Le premier, c'est l'effet de réverbération. Les commentaires positifs ou négatifs (remarques, encouragements, réprimandes) adressés par l'enseignant à certains vont influencer le comportement de tous (surtout au primaire). Le deuxième, c'est la vigilance. Les enseignants les plus efficaces sont ceux qui savent ce qui se passe dans la classe à tout moment et peuvent intervenir avant qu'un ferment d'indiscipline ne se soit aggravé. Le troisième, c'est la cadence et la régularité. L'enseignant qui peut ménager des transitions harmonieuses entre un cours ou une activité et une autre, en maintenant la cadence, évite les ruptures de pensée des élèves, ce vide qui entraîne désordre, agitation inutile, bruit (le *tempo* dépend de la promptitude dans la mise en œuvre de la séquence, du rythme de son déroulement,

de la façon de la conclure et d'enchaîner avec la suivante). Le quatrième, c'est l'éveil de l'intérêt. Intéresser est important pour gagner et conserver la concentration du groupe ; la façon dont l'enseignant intervient joue un rôle essentiel (« Je me demande si quelqu'un pourrait… » ; « Les meilleurs devoirs seront publiés dans la revue de l'école », etc.).

Le cinquième, c'est la responsabilisation de l'élève. Lorsque les élèves se rendent compte que leur maître les considère comme directement responsables du contenu de la leçon, ils deviennent plus attentifs et participent en général aux activités proposées, sans provoquer de problèmes de discipline. Pour encourager cela, l'enseignant doit savoir ce que chacun fait, comment il progresse. Des techniques sont à mettre en œuvre, pour aider cette responsabilisation : chaque élève présente le panneau sur lequel il a répondu de manière que l'enseignant puisse le voir ; l'enseignant demande à tous d'être attentifs lorsque l'un d'eux prend la parole ; tous les élèves répondent par écrit à la question posée, avant que certains désignés ne répondent à haute voix ; l'enseignant circule dans la classe et vérifie le travail de ceux qui n'ont pas pris la parole. Le sixième, c'est le chevauchement. Un enseignant doit être capable de participer simultanément à deux ou plusieurs activités (diriger un groupe en train de travailler et corriger l'exercice d'un autre élève, par exemple). Le septième, c'est la valence (attirance ou répulsion). La valence indique si les élèves réagissent de façon positive ou négative à une leçon. Pour éviter la saturation qui risque de survenir au cours des séquences d'apprentissage et de renverser la valence positive, les enseignants doivent stimuler les élèves, créer de la diversité dans la présentation de la matière et dans le choix des activités. Il est également conseillé de représenter graphiquement les résultats de chacun pour qu'il se rende compte de ses progrès, sachant que le sentiment d'avancer retarde l'apparition du phénomène de saturation. Pour Kounin, la discipline résulte de la mise en œuvre de ces techniques de gestion de la classe ; elles sont de nature à favoriser l'application des élèves au travail et préviennent les comportements déviants. En tout état de cause, elles dépendent de la responsabilité de l'enseignant.

Jones (1987, 2000), pour sa part, psychologue en Californie, met l'accent sur l'efficacité des enseignants à motiver les élèves et à gérer la classe. Dans un programme très dense pour que les maîtres améliorent la qualité de leur enseignement, la discipline prend une place majeure autour de trois volets : la fixation de limites, un appareil de récompenses, des systèmes de soutien. Jones a tout particulièrement souligné le rôle primordial de la communication non verbale, notamment

le langage gestuel, l'expression du visage et la proximité physique de l'enseignant. Il a aussi mis en valeur combien il est important de dispenser une aide efficace à l'élève qui se heurte à une difficulté durant une période de travail. Considérant que le but de la discipline est de permettre aux élèves d'étudier de façon aussi positive que possible en réduisant les obstacles à leur minimum, il a déterminé trois ensembles de savoir-faire qui incitent les élèves à apprendre et contribuent à prévenir les mauvais comportements.

Le langage gestuel, voilà le premier ensemble de savoir-faire. L'enseignant doit acquérir une bonne maîtrise et une conscience de la gestuelle. Par quoi cela passe-t-il ? Par le regard direct (regarder droit dans les yeux fait comprendre que l'on contrôle la situation), par la proximité physique (se rapprocher rapidement du contrevenant et le regarder droit dans les yeux sans rien dire est efficace), par le maintien (une posture droite et un maintien assuré évoquent des qualités de chef et font ressentir l'autorité), par l'expression du visage (l'expression de l'enthousiasme, du sérieux et du plaisir incite à la bonne conduite), par les gestes (les gestes transmettent des messages clairs sans interférer avec la formulation indispensable des directives verbales).

Le système de récompenses, tel est le deuxième ensemble de savoir-faire. Une récompense est un élément extérieur à l'individu qui l'incite à agir ; c'est une rétribution promise en échange de l'adoption du comportement souhaité, accordée après la réalisation demandée. À quelles conditions les récompenses sont-elles efficaces ? Si elles sont authentiques. Les gratifications plaisent aux élèves qui consentent des efforts en vue de les obtenir. Les objets concrets entraînent des dépenses et sont difficiles à appliquer à long terme. Par contre, s'adonner à des activités préférées (arts plastiques, regarder un film, disposer d'un temps libre) est très recherché. Il ne faut pas non plus négliger la règle de grand-mère, soit « Quand tu auras fini tes légumes, tu auras un dessert ». La récompense est alors un résultat (agir à sa guise, par exemple) mais, pour l'obtenir, les élèves doivent terminer le travail assigné en se conduisant de manière appropriée. Certaines récompenses peuvent aussi avoir une valeur éducative, comme visionner un film en rapport avec le cours de géographie ou organiser une sortie associée à un cours d'histoire. Enfin, l'intérêt du groupe est un facteur déterminant du système de récompenses. Dans cette optique, il s'agit d'inviter chaque élève à faire un effort afin que toute la classe mérite une récompense. Les gratifications s'adressent alors à l'ensemble, pas uniquement aux plus doués. Si la récompense est une pause à obtenir où les élèves

pourront faire ce qu'ils veulent, un système sera mis en place pour que la période de temps libre prévu soit diminuée chaque fois qu'un élève adopte un comportement inapproprié (un grand chronomètre visible par tous affiche le temps en jeu et traduit les réductions, à la suite des écarts constatés). C'est toute la collectivité qui est récompensée ou punie, quel que soit le membre qui a enfreint les règles. Cela incite chacun à faire pression sur ses pairs. C'est à l'enseignant d'expliquer clairement aux élèves comment fonctionne son programme. Il peut organiser un vote pour que soit élue l'activité envisagée pendant le temps libre. Il doit être prêt à imposer aux élèves les travaux les moins prisés pendant la période soustraite à celle des loisirs, à cause de la mauvaise conduite de certains.

L'aide individuelle efficace est considérée comme le troisième ensemble de savoir-faire. C'est un moyen idéal de prévention des mauvais comportements. Comment dispenser un appui efficace aux élèves ? En disposant les tables, de telle sorte qu'il soit aisé de s'approcher de chaque élève. En employant des moyens graphiques (modèles, tableaux), afin de fournir aux élèves des exemples et des instructions claires. En réduisant au minimum le temps consacré à un élève en particulier (pas plus de vingt secondes consécutives à chacun). Il s'agit, en effet, d'abord, de trouver rapidement ce que l'élève a effectué correctement, de souligner cet acquis, de donner un indice ou une suggestion simple et de s'éloigner immédiatement pour s'occuper de quelqu'un d'autre. De la sorte, l'enseignant résout les principaux problèmes qui interviennent habituellement dans la classe. Il peut répondre aux sollicitations des élèves, superviser le travail de ceux qui ne cherchent pas sa présence et diminuer le syndrome de dépendance de certains élèves qui ont l'habitude de lever la main pour demander de l'aide alors qu'ils n'en ont pas réellement besoin. Bref, la discipline est pour l'enseignant une question de savoir-faire à intégrer, à mettre en œuvre et à respecter. Nous venons d'en parcourir les éléments.

Traditions pédagogiques

Cette tendance pédagogique contemporaine de l'enseignant efficace met l'accent sur les compétences professionnelles du maître pour le maintien de la discipline. Elle privilégie l'organisation. Cette approche, présentée comme nouvelle, transfère la responsabilité de l'enfant au maître. Les attentes quant à l'efficacité de l'enseignant augmentent. Ainsi doit-il veiller à ce que les règles préétablies soient bien expliquées et enseignées.

Il lui faut préciser à l’avance aux élèves quelles conséquences suivent chaque type de comportement. L’usage de la punition est considéré comme nuisible pour les enfants, tandis que l’accent est mis sur les récompenses, afin d’inciter à une bonne conduite. Pour ce qui est de l’organisation du travail proposé aux élèves, le maître doit choisir des thèmes qui suscitent l’intérêt, définir le rythme auquel se déroulent les activités, opérer une transition harmonieuse entre elles. De plus, dans la classe, l’enseignant doit faire preuve d’une approche positive qui suppose qu’il montre un intérêt réel pour la matière enseignée et la profession, qu’il adresse des commentaires valorisants à ses élèves, qu’il dispense de l’aide à qui en a besoin, qu’il montre son progrès à chacun. Enfin, concerné par le bien-être de ses élèves, le professeur les incite par différents moyens de communication à exprimer leurs sentiments, l’objectif restant d’éliminer tous les obstacles qui pourraient conduire à des problèmes de discipline. En résumé, l’enseignant efficace se centre avant tout sur la prévention par la création d’un climat favorable à l’apprentissage et au comportement discipliné. Ses qualités tiennent à sa capacité d’organisation de la classe.

Ce qui est très net dans les propos de ces représentants contemporains, c’est qu’ils sont persuadés que leur approche est nouvelle, ne serait-ce que par contraste avec les formes contemporaines précédentes. On pourrait s’attacher à examiner la justesse d’une telle affirmation. Mais ce n’est pas le lieu maintenant. Nous cherchons plutôt à remettre en perspective historique une telle approche. Sur quoi est-elle fondée ? Quelle est la valeur première de ces programmes ? L’organisation, nous semble-t-il, comme nous l’avons souligné. Et une organisation fondée sur la science. Or, toute une tradition pédagogique relève de ce courant… Évoquons-la, en remontant parfois très loin, comme nous allons le voir.

L’organisation scientifique du travail s’est donnée à voir de façon singulière en éducation dans la première moitié du XXe siècle au sein de l’Éducation nouvelle. D’une certaine manière, même si le mot n’est pas prononcé comme tel, on est ici dans l’univers du *management*, entendu comme la science de la rationalisation de l’action. Quand le travail dans la classe est organisé rationnellement, scientifiquement, efficacement, il n’y a plus lieu de se poser des problèmes d’autorité. Telle est la piste que des pédagogues ont tracée à leur manière, elle aussi référée le plus souvent à la science. On pourrait ici, bien entendu, citer Montessori ou Decroly, mais nous privilégierons plutôt Dewey, ce pédagogue américain dont l’influence a été considérable : « Dans une école

bien conduite, ce sont les activités choisies et les situations agencées pour les poursuivre qui fournissent le meilleur moyen de contrôle de tel ou tel enfant, pris individuellement, et la meilleure garantie de nos jugements » (1968, p. 103).

Est-ce à dire qu'il faut retirer au maître le rôle positif et dominant qu'il assume dans la direction des activités de la communauté scolaire ? En aucune façon. Dans la mesure où l'éducation est fondée sur l'expérience et où l'expérience éducative s'avère un processus social, le maître va perdre sa fonction de « patron » ou de « directeur » pour prendre celle de « directeur d'un groupe d'activités ». Ces activités vont s'organiser autour de projets ancrés dans les intérêts des enfants, sur la base d'échanges réciproques entre les enfants et avec le maître, puisqu'un projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisée. Dewey ne récuse pas l'effort et la volonté ; il entend simplement qu'ils ne s'exercent pas à vide, pour eux-mêmes, mais qu'ils soient un moyen et un prolongement des intérêts de l'enfant. Si l'intérêt est une impulsion qui fonctionne comme un moyen de réaliser un idéal par lequel le moi s'exprime, chaque enfant va vouloir agir pour se réaliser lui-même et, ainsi, faire les efforts nécessaires pour satisfaire cette nécessité de croissance. Il revient au maître de placer l'enfant dans une situation où il puisse expérimenter directement avec les autres. Il faut donc le concevoir comme un organisateur de la situation d'apprentissage.

La pédagogie devient en quelque sorte une science des méthodes d'organisation du travail scolaire. On retrouvera cette tendance dans l'école nouvelle en France, chez Gloton ou Freinet par exemple. Le premier, pour le GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle – qui a été le courant dominant de l'Éducation nouvelle pendant longtemps), insiste sur le fait que l'obligation scolaire ne peut être une réponse en tant que telle. Pour que l'enfant s'adapte à l'école et y soit heureux, il faut d'abord que l'école s'adapte à l'enfant, à ses besoins, à ses intérêts personnels. L'enfant intéressé s'engage et accepte les règles nécessaires. Comment se fait-il que la relation maître-élèves, souhaitée par tous comme une relation ouverte et détendue, se révèle dans la majorité des cas comme éprouvante et conflictuelle ? Parce qu'elle reste fondée sur une relation d'autorité, obstacle radical à une véritable élaboration de la connaissance comme au progrès opératoire de l'intelligence. Dès lors, la volonté de relation ne suffit pas. Il convient de substituer à la relation d'autorité la méthode de découverte, car « il n'y a qu'une méthode légitime d'apprentissage, c'est la formation de soi par l'action libre,

avec les autres, par l'expérience des réalités confrontées et affrontées » (Gloton, 1974, p. 173). La substitution de la méthode de découverte, respectueuse de la science de l'enfant, permet de substituer au didactisme dogmatique et autoritaire un apprentissage des responsabilités, des pouvoirs à exercer, des influences à émettre et à recevoir.

Ce recours systématique à l'organisation du travail sera encore plus net chez Freinet. On quitte, certes, le pragmatisme démocratique d'un Dewey pour un socialisme révolutionnaire. Il n'empêche, la tonalité sera la même : « Le souci de la discipline est en raison inverse de la perfection de l'organisation du travail, de l'intérêt dynamique et actif des élèves… La pédagogie de demain participera à la dégénérescence commune si elle s'obstine dans une tradition aujourd'hui dépassée sinon condamnée… Je crois avoir montré la seule voie possible : celle de l'exaltation du travail comme raison, but et technique de toute l'activité humaine » (Freinet, 1967, p. 267). L'organisation du travail, voilà le secret de la pédagogie. Quand l'ordre est assuré par la diversité des tâches, l'école remplit son rôle formatif dans l'équilibre et la joie. Freinet va ainsi opposer l'ordre silencieux, identique et mimétique de l'église à l'ordre dynamique, diversifié et complémentaire de l'usine. Il fait prévaloir les techniques et les méthodes de travail sur le conseil de classe (contrairement à la pédagogie institutionnelle). L'organisation du travail, sans l'asservir cependant à une chaîne mécanique, résout les problèmes majeurs de l'ordre et de la discipline : « L'ordre chez nous restera ; mais la discipline disparaîtra, remplacée qu'elle sera par l'organisation de la vie et du travail en commun, par cette communion manuelle, physique autant que spirituelle d'êtres qui se livrent à un travail-jeu exaltant » (*Ibid.*, p. 270). Si un problème d'autorité semble surgir, c'est qu'il y a eu erreur ou insuffisance dans l'organisation. Cette dernière sera donc à améliorer, c'est sur elle qu'il faudra intervenir. Le règne souverain et harmonieux du travail et de son organisation est la clef de la réussite scolaire. L'univers de la rationalisation de l'action doit présider l'acte éducatif.

Ce n'est donc pas d'aujourd'hui que l'organisation est la valeur dominante de bien des pédagogues pour « traiter » l'autorité. Mais nous pouvons aller encore plus loin et, cette fois, c'est peut-être Freinet lui-même qui aurait été surpris de se voir placé dans la lignée de… Jean-Baptiste de La Salle ! Certes la référence à la science ne peut plus être faite ; par contre, l'organisation reste bien le secret de l'efficacité pédagogique. Éclaircissons ce point. Dans la *Conduite des écoles chrétiennes* (1706), Monsieur de La Salle récapitule le fruit de ses pratiques

et de ses réflexions pédagogiques. Cet ouvrage va servir de manuel de référence aux Frères des Écoles pendant des siècles. On sait que La Salle y fait preuve d'un très grand souci d'organisation du fonctionnement pédagogique sur la base du fameux mode simultané qui va ensuite s'imposer au fur et à mesure dans toutes les écoles de la royauté puis de la république. Ce n'est pas ici le lieu de décrire cette organisation très précise et soignée ; qu'il suffise de noter que l'esprit de la méthode souffle sur chaque aspect de la pédagogie et que rien n'y est laissé au hasard, tant dans la manière que dans les contenus (Lauraire, 2006).

Ce qui nous importe, c'est de prendre conscience que, dans son souci d'organisation, La Salle accorde aussi une place importante aux corrections et aux pénitences, au point que les pages consacrées à la discipline sont très longues et précises. Est-ce à dire que, pour lui, les corrections et les pénitences sont le moyen essentiel pour assurer l'ordre, la discipline et le travail dans les classes ? Pas du tout. Pour lui aussi, l'école marche bien quand elle peut se passer de corrections, sinon de toutes pénitences. Malheureusement (et ici La Salle s'appuie sur une anthropologie de l'enfance qui n'est pas celle d'un Dewey ou d'un Freinet, ce qui amène sans doute ces derniers à ne pas s'appesantir sur les moyens répressifs en les dissolvant dans la seule organisation du travail), la faiblesse de la nature humaine, et des enfants en particulier, oblige à prévoir et surtout à organiser les corrections. Corriger l'enfant, c'est le libérer des faiblesses de la nature, des mauvaises habitudes qu'il a peut-être déjà acquises. Douceur et patience d'une part, prudence dans les répréhensions et les corrections d'autre part, tels sont les deux moyens pour libérer les enfants de leurs aliénations. La Salle développe toute une réflexion sur la correction : c'est un moment délicat du fonctionnement de l'école ; elle doit être efficace ; elle doit aboutir à la conversion du coupable ; et elle doit avoir valeur exemplaire pour devenir dissuasive.

C'est bien parce que la correction est difficile à gérer que le chapitre de La Salle sur le sujet est si long, rempli de nuances, d'analyses psychologiques et d'expériences concrètes, tout en maintenant les objectifs éducatifs : ramener les fautifs dans le droit chemin, améliorer le comportement de ces élèves et les convertir – au sens étymologique du terme. D'où la nécessité de s'appuyer sur des principes communs clairs, de parvenir à la maîtrise de soi (chez le maître et l'élève), de susciter une prise de conscience qui seule peut assurer un changement de conduite durable. L'obligation de sanctionner est considérée comme un échec pédagogique du maître, un échec du maître dans sa manière

de conduire sa classe. Comme ces ratés peuvent être plus fréquents chez les maîtres jeunes et inexpérimentés, on leur interdit de corriger eux-mêmes. Mais l'idéal, c'est une école sans corrections. Comme cela semble utopique ou au moins irréaliste, on essaie d'en diminuer le plus possible le nombre, la fréquence et la dureté. Finalement, on veut éduquer par l'amour et non par la contrainte, car La Salle envisage toujours la correction dans une perspective spirituelle. En fait, La Salle privilégie l'organisation dans sa pédagogie. L'organisation stricte de la méthode simultanée doit assurer l'apprentissage et la conduite. Quand cette organisation se révèle insuffisante, c'est-à-dire quand le maître a échoué à tenir ses objectifs, c'est une organisation de la discipline qui prend le relais auprès du maître et de l'élève. Pour permettre au maître inefficace de redevenir efficace, en suivant les règles édictées pour corriger.

Mais c'est d'abord au maître de s'amender, en parvenant à être doux et ferme à la fois, en évitant les excès de la dureté et de la mollesse. Qu'est-ce qu'un maître insupportable ? Celui qui impose un joug trop pesant (pénitences trop rigoureuses) ; celui qui commande et exige avec des paroles trop rudes, trop impérieuses ; celui qui hâte excessivement l'exécution de quelque chose, alors que l'enfant n'est pas disposé ni prêt ; celui qui agit sans beaucoup de discernement en exigeant avec la même ardeur les petites et les grandes choses ; celui qui refuse d'écouter les explications de l'écolier et refuse de dialoguer ou rejette *a priori* les raisons et les excuses ; celui qui refuse de compatir ou de prendre en compte les infirmités des enfants. Qu'est-ce qu'un maître trop faible ? Celui qui se limite aux choses considérables qui génèrent le désordre tout en négligeant le reste ; celui qui n'insiste pas assez pour faire exécuter et observer les pratiques de l'école ; celui veut s'attirer l'amitié des enfants (ou de certains) en leur témoignant trop d'affection ou de tendresse ; celui qui est excessivement timide et ne manifeste pas assez son autorité ; celui qui fait preuve d'une excessive familiarité avec les élèves. Quels sont les défauts qu'il faut éviter dans les corrections ? Refuser les corrections qui ne sont ni utiles à l'écolier, ni aux spectateurs ; ne jamais utiliser de correction qui soit nuisible à celui qui la reçoit ; ne faire aucune correction qui puisse causer du désordre dans la classe ou dans l'école ; ne jamais corriger par sentiment d'aversion ou de peine contre un élève ; ne pas corriger parce qu'on a eu quelque déplaisir avec l'élève ou ses parents ; ne pas se servir du tutoiement en corrigeant ; respecter la pudeur ; ne pas corriger si on se sent ému ou impatient. Voilà toute une liste de principes à respecter quand on se doit d'être un maître des

écoles chrétiennes efficace… Si les termes ne sont pas identiques, loin de là, le sens de toutes ces mesures rejoint particulièrement les formes contemporaines de l'enseignant efficace que nous avons vu se déployer en Amérique du Nord en cette fin du XXe siècle. Ou plutôt, et c'est historiquement plus exact, ces formes contemporaines poursuivent, sans le savoir, une tradition pédagogique bien ancrée concernant l'autorité, celle qui s'articule autour de cette valeur *princeps* de la rationalisation de l'action dans le cadre de l'organisation de la classe.

Conclusion

Nous venons donc de passer en revue trois formes contemporaines de formation des enseignants à l'autorité : la tendance humaniste fondée sur les sentiments et privilégiant l'amour ; la tendance néo-comportementaliste fondée sur les comportements et privilégiant la science ; la tendance de l'enseignant efficace fondée sur l'organisation et privilégiant la rationalisation de l'action. Ce que nous avons voulu souligner, c'est que ces formes « nouvelles » s'inscrivent chacune dans une tradition pédagogique forte et structurée. *Nihil novi sub sole ?* Non, simplement une histoire qui se poursuit, heureusement. Faite de ruptures, la formation pédagogique bénéficie de ses enracinements. La palette des choix pédagogiques n'est pas sans fin, même si chaque résurgence s'honore d'irisations bienvenues. L'histoire pédagogique est faite de mémoire qui, au besoin, s'efface provisoirement sous l'effet de la nouveauté, quitte à ce que cette dernière apparaisse comme une imposture. C'est ici que le contemporain rejoint la tradition.

Bien entendu, face à la démarche synthétique que nous avons adoptée, il serait bon d'entrer dans une démarche analytique pour comparer rigoureusement les principes et les mesures prônés par les quelques auteurs retenus. Ainsi les différences seraient accentuées au sein de chaque tendance (et réduites peut-être entre les trois tendances). De même les évolutions seraient rendues ainsi plus visibles entre les traditions et les formes actuelles. Mais, précisément, notre propos n'était pas celui-là. Il s'agissait pour nous de tenter de réduire les formes de chaque forme pour en faire surgir l'aspect essentiel du côté des valeurs, ce qui amène à privilégier la structure sur les déclinaisons. Même si on retrouve bien des valeurs dans chaque tendance, nous nous sommes efforcé de repérer la valeur dominante autour de laquelle les autres s'articulent.

Et c'est ainsi qu'il nous est apparu que les tendances contemporaines nord-américaines de la formation des enseignants à l'autorité se déclinaient autour de trois valeurs : l'amour, la science, la rationalisation de l'action. Or, ces trois valeurs se retrouvent classiquement dans l'histoire de l'éducation, que nous avons alors convoquée pour, au minimum, faire écho aux préoccupations actuelles. Ce qui nous permet aussi, par contraste, de souligner que d'autres valeurs, ancrées classiquement dans les traditions pédagogiques sur l'autorité, sont absentes aujourd'hui. Nous avons évoqué, pour l'écarter, la référence à la nature, qu'il s'agisse du monde naturel (Rousseau) ou de la nature sociale de l'enfant (Foerster, Cousinet). N'y revenons pas. Soulignons plutôt l'effacement dans nos références américaines d'une tendance qui a fait les beaux jours des conceptions pédagogiques sur l'autorité, à savoir la construction commune de la loi. Elles semblent loin les républiques scolaires, les unes libérales (Dewey, Ferrière, Demolins, Korczak), les autres libertaires (les boutiques d'enfants de Berlin, Neill), les autres encore communistes (Véra Schmidt, Makarenko), qui ont servi de points de repère pendant tout le XXe siècle en éducation. Pourtant, outre le travail historique et philosophique remarquable de Prairat (1994, 1999, 2001), c'est bien cette question de la construction du rapport à la loi qui a animé singulièrement la prise en compte et la remise en cause de l'autorité dans les milieux pédagogiques français depuis les années 1980, notamment grâce à la pédagogie institutionnelle (Oury, Fonvieille, Imbert et Pain). Or, cette tendance semble absente dans les formations données de l'autre côté de l'Atlantique. Pourquoi ? Ce serait à creuser.

Par contre, ce que l'on saisit bien, autant dans les développements nord-américains récents que dans les traditions convoquées (en majorité européennes), c'est que ce que l'on appelle une formation à l'autorité est avant tout une formation pour l'éviter. Et en ce sens, l'autorité au quotidien, conçue comme le pouvoir d'obtenir l'obéissance, le pouvoir d'imposer et de s'imposer en imposant, le pouvoir qui consiste à amener quelqu'un ou un groupe à faire ce que l'on a décidé, n'est pas posée comme une solution, mais plutôt comme un échec (tout autant quand elle réussit à s'imposer que quand elle échoue à le faire). Non pas qu'il n'y ait pas une tradition pédagogique spécifique de l'autorité (Dupanloup, Proudhon, Bain, Alain, Mossé-Bastide, les républicains anti-pédagogues), mais cette tradition est extrêmement minoritaire, au moins dans les termes de la pensée pédagogique. La plupart des pédagogues, persuadés que s'en remettre à l'autorité en tant que telle pour fonder le vivre-ensemble à l'école enserre inéluctablement dans un tissu

de contradictions et débouche sur une impasse pédagogique et éducative, acceptent de se passer de l'autorité (quitte parfois à s'y résoudre à contrecœur, avec parcimonie et avec un sentiment d'échec) pour explorer d'autres perspectives. Nous les avons rencontrées, aussi bien aujourd'hui qu'hier, dans leurs continuités et dans leurs différences.

Aujourd'hui comme hier, d'un côté ou de l'autre de l'Atlantique, former des enseignants à l'autorité (en étant bien conscient de l'incongruité de la terminologie), c'est quoi qu'il en soit les former à une éthique et par une éthique. Sachant qu'il ne revient pas au même de s'ancrer sur une valeur ou sur une autre. Là encore, l'éthique, comme la pédagogie, est une affaire de choix à assumer.

Bibliographie

Canter, L. et M. Canter (1992). *Assertive discipline: positive behavior management for today's classrooms,* 2e éd., Santa Monica, Lee Canter and Associates.

Comenius (1992). *La grande didactique,* Paris, Klincksieck, 1632.

Curwin, R. (1992). *Rediscovering hope : our greatest teaching strategy,* New York, National Education Service.

Curwin, R. et A. Mendler (1999). *Discipline with Dignity,* 2e éd., New York, Association for Supervision and Curriculum Development, Paperback.

Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation,* Paris, Armand Colin, 1938.

Fabre, A. (1958). *Pédagogie scientifique et éducation,* Paris, Armand Colin.

Ferrière, A. (1928). *La liberté de l'enfant à l'école active,* Bruxelles, Maurice Lamertin.

Freinet, C. (1967). *L'éducation du travail,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Glasser, W. (1986). *Control Theory in the Classroom,* New York, Harper and Row.

Glasser, W. (1993). *The Quality School Teacher,* New York, Harper Perennial.

Gloton, R. (1974). *L'autorité à la dérive,* Paris, Casterman.

Houssaye, J. (1995). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation,* Paris, Éditions ESF.

Jones, F.H. (1987). *Positive classroom discipline,* Santa Cruz, Fredric H. Jones & Associates.

Jones, F.H. (2000). *Tools for Teaching: Discipline, Instruction, Motivation,* Santa Cruz, Fredric H. Jones & Associates.

Kounin, J.S. (1977). *Discipline and Group Management in Classrooms,* Malabar, Krieger Pub Co.

Lauraire, L. (2006). « La conduite des écoles : Approche pédagogique », *Cahiers lasalliens,* Rome, Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle, nº 62.

Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being,* New York, Von Nostrand.

Panayi, M. (2004). *La discipline et ses auteurs : enseignants, élèves, familles. Approches sociologiques et historiques dans le contexte précis des écoles primaires à Chypre,* Université de Paris XII-Val de Marne, thèse de doctorat.

Prairat, E. (1994). *Éduquer et punir,* Nancy, Presses universitaires de Nancy.

Prairat, E. (1999). *Penser la sanction, les grands textes,* Paris, L'Harmattan.

Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes,* Paris, Presses universitaires de France.

Robin, P. (1881-1894). *Le Bulletin de l'orphelinat Prevost,* Cempuis, Imprimerie de Cempuis.

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn,* Colombus, C.E. Merrill. *Liberté pour apprendre,* Paris, Dunod, 1971.

Roorda, H. (1918). *Le pédagogue n'aime pas les enfants,* Lausanne et Paris, Payot.

Saffange, J.-F. (1985). *Libres regards sur Summerhill,* Berne, Peter Lang.

Skinner, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement,* Bruxelles, Dessart.

Snitzer, H. (1973). *Une pédagogie de la liberté. Libres enfants de Lewis-Wadham,* Paris, Fleurus.

CHAPITRE



La laïcité à l'épreuve du relativisme

Anne-Marie Drouin-Hans
Université de Bourgogne

En avril 1900, Ferdinand Buisson – dont on connaît le rôle, une quinzaine d'années auparavant, dans la mise en place en France de l'école laïque, gratuite et obligatoire dans le cadre des lois Jules Ferry – donne, à Genève, une série de quatre conférences sous le titre : *La Religion, la Morale et la Science : leur conflit dans l'Éducation contemporaine.* Dès la première conférence, reprenant l'image pascalienne de l'humanité semblable à un homme qui apprend continuellement, Buisson (1900, p. 7-8) affirme que : « à l'humanité passant de l'âge de la religion à celui de la morale et de la science, il n'arrive pas autre chose qu'à l'enfant devenant adolescent, à l'adolescent devenant homme ». En effet, la science est le « seul et unique instrument de connaissance », dit-il dans la deuxième conférence. Pour autant ce n'est « pas le tout de la vie ». Et sa concession va jusqu'à admettre que « l'athéisme, comme toutes les religions, a eu ses fanatiques » (*Ibid.*, p. 88 et 87). Ce que souhaite Buisson ici n'est pas le développement de l'athéisme, mais plutôt « une religion de l'avenir »,

faite de morale et de science, inspirée à la fois de Jean-Marie Guyau et de Herbert Spencer, auxquels il se réfère. Elle reposerait sur autre chose que l'appel au divin : « Il n'y a pas de révélation qui ait le droit ni de s'imposer, ni même de s'opposer, ni enfin de se superposer à la révélation naturelle de la raison et de la conscience » (*Ibid.*, p. 101). Cette ferme position de la troisième conférence se termine par une envolée rhétorique pleine d'espérance pour l'avenir :

> Vraiment catholique et vraiment sociale la religion future substituera au salut individuel le salut de la société, à la rédemption de quelques-uns la rédemption de tous, au pâle et vague paradis d'outre-tombe le paradis vivant et actif, celui qui sera créé et entretenu sur terre par l'effort de tous, par la justice pour tous et par l'amour entre tous (*Ibid.*, p. 138).

Les conférences de Buisson sont reçues avec un « succès » qui « ne signifie pas l'approbation », comme l'écrit Francis Chaponnière peu de temps après dans la *Semaine religieuse* de Genève, se faisant l'écho des chrétiens évangéliques. Il reproche à Buisson d'avoir de la religion une conception qui fait l'économie du divin. Ce débat du XXe siècle naissant, qui se situe dans la mouvance du protestantisme genevois, où le terme de laïcité n'est pas prononcé, exprime pourtant assez bien certains aspects de la dimension éthique de la laïcité en ses débuts : la question de la liberté de conscience, la nécessité d'une morale, la tentation d'une morale de substitution à celle de la religion, l'absence d'une revendication d'athéisme et, à travers les exigences de la raison scientifique, une sorte d'éthique épistémologique refusant l'intrusion du miracle dans la science. On perçoit, à travers ce qui est plus qu'une anecdote, combien l'idée de laïcité est paradoxale. Porteuse de l'idéal de liberté, elle s'expose à la contestation au nom même des principes qu'elle défend. Son refus du dogmatisme l'expose à se voir contestée dans sa prétention à l'universalité. C'est ce qui sera analysé dans ce chapitre.

Les paradoxes de l'idée de laïcité

Que le promoteur de la laïcité en France ait engagé une réflexion philosophique sur religion, morale et science donne au problème de la laïcité une dimension qui va au-delà du seul problème religieux. La laïcité implique non seulement une position politique sur le rapport entre la religion et l'État, mais aussi des décisions sur la morale éducative et sur les choix et les modalités des savoirs à transmettre. Mais les convictions religieuses peuvent avoir des effets sur les conceptions de la morale et

de la science, comme ces deux dernières peuvent en avoir sur le rapport à la religion et leurs rapports mutuels. Ces questions continuent à se poser dans un contexte où le pluralisme des idéologies et des convictions cherche à s'affirmer. En ce début du XXIe siècle, cela suscite en France des inquiétudes chez beaucoup d'enseignants qui voient de plus en plus souvent les contenus des cours mis en cause pour des motifs religieux (refus d'étudier les auteurs critiquant la religion, comme Voltaire ou d'autres philosophes des Lumières, refus d'apprendre en sciences ce qui concerne la théorie de l'évolution) ou pour des motifs politiques (contestation par des élèves d'origine turque des exposés sur le génocide arménien), sans parler d'un développement du négationnisme comme le relève une enseignante d'histoire-géographie engagée dans la défense de la laïcité (Guimonnet, 2003). Ces ébranlements de la laïcité amènent à s'interroger sur les raisons éthiques qui peuvent pousser à vouloir la défendre. Mais une telle question supposerait que la laïcité soit une réalité simple, menacée de l'extérieur par des ennemis voulant faire triompher d'autres principes. Or, il se pourrait que la laïcité en elle-même ait un statut qui la fragilise, par sa complexité et les interprétations diverses qu'on lui donne, interprétations qui ne sont pas sans rapport avec de nouvelles approches de l'éthique.

Laïcité et éthique : une mise au pluriel douloureuse ?

La laïcité a un statut étrange. Elle est posée en certains lieux comme un principe allant de soi. En France, elle a longtemps été associée à l'idée d'une victoire des idées républicaines sur la monarchie et la puissance catholique d'abord pendant la Révolution française, avec notamment l'instauration de la liberté de conscience ; puis, à la fin du XIXe siècle, en particulier avec les lois de Jules Ferry sur l'école ; enfin, au début du XXe siècle, lors de la séparation de l'Église et de l'État. Cette image reste partielle, car la laïcité met en œuvre des réalités plus complexes et multiples. Dans *Les laïcités dans le monde*, Baubérot (2007) met le terme au pluriel et analyse le phénomène en divers lieux géographiques et politiques. Cette perspective souligne l'impossibilité de s'en tenir à « la représentation usuelle où la laïcité n'existe que dans quelques pays voire constitue une "exception française" » (*Ibid.*, p. 3). Si la laïcité peut prendre plusieurs formes, elle répond aussi à plusieurs définitions, qui peut-être ne diffèrent que par le poids donné aux indicateurs retenus ici ou là et correspondent à divers processus historiques de laïcisation, mais qui mettent en cause l'idée d'un modèle unique et pur.

L'éthique est soumise elle aussi à l'épreuve de la pluralité. Il y a vingt ans, Kremer-Marietti ([1987] 1994, p. 121) constatait que l'éthique faisait place peu à peu aux « éthiques » qui, « nées des champs divers de spécialisation et croissant dans le désarroi des problèmes de la modernité », n'étaient plus « soumises au critère de la cohérence philosophique », autrement dit, ne pouvaient plus viser un système idéal.

Éthique et laïcité semblent souffrir l'une et l'autre de cette mise au pluriel, comme si la pureté des concepts n'était plus pertinente pour se confronter à toutes les réalités. Ce constat n'est pas sans effet sur les pratiques éducatives et sur la formation à ces pratiques si, comme on peut le supposer, il est plus difficile de se repérer au sein d'un réseau que sur une ligne. Mais la mise au pluriel de la laïcité et de l'éthique, ensemble ou séparément, ne dispense pas de continuer à en chercher le sens. Que devient l'idée de laïcité face à la diversité éthique ? Et que devient l'idée même d'éthique face aux théories éthiques ? Comment l'éthique intervient-elle dans l'interprétation de la laïcité ? Ces diverses questions sont autant de manières d'aborder la laïcité non plus comme problème politique, sociologique ou historique, mais simplement comme problème éthique, ce qui suscite d'autres questions. Quelles valeurs sont à l'œuvre dans la défense de la laïcité ? La laïcité peut-elle être conçue comme l'une des théories éthiques possibles ? Ou est-elle d'un autre ordre ?

Ces deux séries de questions sont habitées par une préoccupation, celle des effets des courants relativistes qui, dans divers domaines, éthiques ou épistémologiques notamment, mais aussi esthétiques et politiques, obligent à penser de façon nouvelle les réalités et les principes. Penser de façon nouvelle ou, peut-être mieux, examiner des formes de pensées qui semblaient aller de soi, qui n'étaient plus questionnées et qui sont alors déstabilisées, mais non nécessairement obsolètes. En effet, lorsqu'un enseignant ou une enseignante doit organiser ses cours en fonction des programmes, des contenus de connaissances à transmettre, des modalités de contrôle de ces connaissances, il lui faut prendre position par rapport à la laïcité et à l'interprétation qu'il convient de lui donner.

Il restera à distinguer la façon dont les questions éthiques se posent dans la formation des enseignants de celle dont elles se posent dans le rapport des enseignants à leurs élèves. Autrement dit, les questions théoriques touchant à la laïcité et à l'éthique doivent sans doute faire l'objet d'un programme de formation, mais qu'en sera-t-il pour un programme d'enseignement ? On peut supposer que ces questions

se résoudront à travers les choix pratiques des enseignants dans leur façon de traiter tel problème d'histoire ou de sciences naturelles, plutôt que dans une introduction sur la laïcité elle-même comme principe sous-tendant l'approche pédagogique de l'enseignant. Cela n'exclut pas pourtant que la laïcité puisse être présentée en tant que telle dans le cadre d'un cours d'histoire ou de philosophie, dont elle serait l'objet principal ou l'un des objets principaux. Elle peut toutefois, en cas de contestation de la part des élèves ou des parents sur tel ou tel point, faire l'objet d'une explicitation justifiant un choix pédagogique. Mais surtout la réflexion théorique, en amont et en aval des pratiques, est un moyen de prévoir et de réguler les situations. Être au clair sur les conséquences possibles de ce que l'on dit dans un cours et sur la légitimité des positions défendues est le minimum nécessaire pour ne pas se laisser impressionner par de faux procès.

Penser la laïcité au singulier ?

Au-delà des diversités sociologiques et historiques, existe-t-il une définition minimale de la laïcité, où se retrouveraient quelques constantes qui seraient, en quelque sorte, les « éléments constitutifs de la laïcité », selon l'expression de Micheline Milot ? (2002, p. 24, citée dans Baubérot, 2007, p. 4) Certes ces éléments correspondent à la réalité québécoise étudiée par l'auteure, mais on peut penser qu'ils forment aussi un noyau dur dans d'autres réalités politiques et sociales : neutralité de l'État, indépendance du politique et des institutions publiques par rapport aux normes religieuses, liberté de religion, égalité des individus porteurs de convictions différentes. Une autre tentative de définition minimale, formulée par un sociologue mexicain, Roberto Blancarte, est également citée par Baubérot. La laïcité se réduirait à « un régime social de coexistence, dont les institutions politiques sont essentiellement légitimées par la souveraineté populaire et non plus par des éléments religieux » (Blancarte, 2000, p. 117, cité dans Baubérot, 2007, p. 5).

On peut craindre de se perdre dans un sens trop élargi, et préférer « s'efforcer de construire le concept contemporain de laïcité de manière déductive », comme le propose Catherine Kintzler (2007) : dispositif intellectuel, la laïcité est à distinguer du concept de tolérance qui lui est proche, la tolérance n'excluant pas, par exemple, la possibilité pour l'État de promouvoir une religion officielle, alors que la laïcité exige une abstention absolue. Les tentatives pour présenter une définition minimale ne convergent pas vers la mise en avant des mêmes caractères

jugés essentiels, car la notion de laïcité est extrêmement difficile à cerner. Elle fait intervenir un va-et-vient constant entre deux postures théoriques, celle qui pose que la notion de laïcité peut avoir plusieurs niveaux de sens, plusieurs lieux et modes d'expression et celle d'une référence récurrente au modèle français – pour s'en démarquer aussi bien que pour s'y rallier – en ce qu'il est historiquement né au cœur d'un conflit entre l'Église catholique et l'État, comportant des mesures radicales comme la séparation de l'Église et de l'État, l'interdiction aux Congrégations de continuer à enseigner, combinée avec l'élaboration d'une morale laïque de substitution.

La notion semble cependant pouvoir exister même quand le mot n'est pas revendiqué en tant que tel. Ainsi Milot (2003) analyse pour le Québec un processus de laïcisation qui se fait dans un silence terminologique, mais qui néanmoins met en place une multitude d'aménagements institutionnels, politiques et juridiques. Mais, évoquant une conception opposée, Baubérot (2007, p. 19) rappelle que « les tenants d'une vision francofrançaise affirment que le mot même de "laïcité" serait intraduisible en certaines langues ». Il y a quelques ambiguïtés liées au fait que, de l'origine grecque du mot (le *laos* désigne le peuple ni religieux ni militaire), le français a tiré le sens de laïcité comme indépendance à l'égard de toute confession religieuse, alors que le *layman* anglais garde le sens minimal de *laos*, si bien que la séparation entre l'État et l'Église est exprimée par *secularism*. Baubérot (*Ibid.*, p. 20) se demande, avec quelque humour, pourquoi on n'emploierait pas en anglais le mot *laicity*.

En fait, il y a une hésitation sur le statut de la laïcité. Est-ce une notion un peu vague ? Un principe politique ? Une tendance historique ? Une orientation idéologique susceptible de degrés de réalisation ? Ou un concept définissable qui gagne à être clairement distingué d'autres concepts proches au lieu d'y être sans cesse associé au point de s'y confondre ? Cette dernière position est celle de Kintzler (2007). Non seulement distingue-t-elle laïcité et tolérance, mais aussi tolérance restreinte et tolérance élargie. Les deux formes de tolérance rejoignent la laïcité pour défendre l'autonomie du jugement, la séparation du public et du privé et la contingence des religions. Elles s'en séparent en approuvant la possibilité d'une religion officielle, sans contrainte, que refuse absolument la laïcité. Quant à la possibilité ou non de penser la cité sans fondement religieux, la tolérance restreinte pose qu'on ne le peut pas, la tolérance élargie, qu'on le peut, la laïcité, qu'on le doit. Enfin, la

contingence de la croyance est impossible aux yeux de la tolérance restreinte ; elle est possible aux yeux de la tolérance élargie ; mais la laïcité tient nécessairement la croyance comme contingente (*Ibid.*).

Ce qui importe dans la définition rigoureuse de la laïcité faite par Kintzler (*Ibid.*, p. 33) est d'établir que « la laïcité n'est pas un courant de pensée parmi d'autres », qu'elle n'est qu'une « condition de possibilité, un espace vide où vont pouvoir s'inscrire les différentes options possibles », ce qui implique qu'elle « ne saurait y être incluse ». Ce raisonnement va de pair avec son idée que « l'expression "intégrisme laïque" n'a pas de sens conceptuel » dans la mesure où l'interdit de « toute manifestation religieuse et toute liberté d'opinion affichée » ruinerait purement et simplement le sens de la laïcité, qui a pour objet de rendre possible des opinions et non de s'ériger comme opinion antireligieuse. Dans la réflexion de Haarcher (2004, p. 6), on retrouve une idée assez proche. Il considère que ce qui fait la spécificité de l'État laïque est de ne pas imposer une « sagesse », mais plutôt de jouer « le rôle d'un arbitre ». Autrement dit, l'État « ne prend pas parti pour une conception de la vie bonne, mais agit de telle sorte que personne ne puisse imposer la sienne à autrui ». (*Ibid.*) Ainsi, dans cette perspective, la laïcité devient une pure forme et entre en contradiction avec l'une de ses expressions premières, la morale laïque prônée par l'école laïque française dans les années 1880. La laïcité est en revanche intéressante en tant que principe valorisé ou vilipendé, révélateur des valeurs jugées dignes d'être défendues ou méritant d'être rejetées. Elle est en quelque sorte un *révélateur* des choix éthiques.

Cela n'exclut pas de prendre la notion de laïcité comme un superconcept qui correspond à une métathéorie et qui se situe au-delà des situations particulières nationales chronologiquement déterminées. On pourra considérer que se réclamer de la laïcité revient à poser le principe éthique du respect de toutes les opinions et croyances, en s'appuyant sur le principe politique de l'indépendance de l'État à l'égard des Églises et confessions religieuses, et en s'abstenant de toute propagande religieuse ou antireligieuse, politique, métaphysique ou idéologique.

L'exigence d'universalité

Pour ne pas être accusée d'être à son tour un courant particulier qui veut s'imposer, la laïcité se doit de se poser comme universelle ou au moins universalisable et comme métathéorie. Or, le seul fait de séparer

pouvoir politique et pouvoir religieux peut susciter des accusations d'impiété ; le principe de liberté de conscience peut être taxé de domination des valeurs occidentales ; le refus de la laïcité peut aller jusqu'à des positions intégristes contestant les principes de liberté et d'égalité des États démocratiques, par exemple, en ce qui concerne le rapport hommes/femmes. D'une façon différente, et sans contradiction avec des valeurs démocratiques, c'est-à-dire dans une position de tolérance mais qui ne va pas jusqu'à une position laïque, la possibilité d'être athée peut apparaître inacceptable aux yeux de qui est prêt à accepter l'existence d'autres religions mais non l'absence de religion.

L'héritage des Lumières : progrès des esprits ou mythologie ?

Face à ces critiques, on peut avoir une position consistant à penser que la laïcité est la voie de la raison, l'héritière des Lumières, et voir dans le passage à la laïcité un progrès politique et moral, à la façon dont Buisson évoquait l'indépendance vis-à-vis de la religion, un passage à la maturité. Autrement dit, avoir la conviction que les positions autres que la laïcité sont des positions erronées, qui doivent nécessairement évoluer ou être combattues. Une telle conviction repose sur une foi en la valeur de la raison, sur une recherche de l'objectivité, conçues l'une et l'autre comme libératrices et émancipatrices. Cette conception a cependant tous les caractères d'une mythologie. L'histoire d'ailleurs s'est chargée d'ébranler fortement cette vision optimiste du pouvoir de la raison : l'affirmation tranquille de valeurs universelles semble devoir être reléguée parmi les idées obsolètes, naïves, voire scandaleuses, aussi bien pour leur échec à triompher que, pire encore, pour leurs victoires ponctuelles, obtenues par les moyens les plus radicalement contraires à leurs principes (liberté et fraternité imposées à coups de canon ou par la guillotine, confiscation de l'idéal laïque par une oligarchie ou alibi d'un régime militaire, impérialisme culturel et ignorance de la valeur des cultures vaincues).

Cet ébranlement, éprouvé par quiconque veut y voir clair, est renforcé sur le plan théorique par des courants philosophiques contestant cette foi en la raison comme valorisation de l'objectivité. Ces courants, désignés comme *relativistes* ou *néo-pragmatistes*, ou encore *postmodernes* (en ce qu'ils ont pris leurs distances vis-à-vis de la modernité, c'est-à-dire des Lumières), préfèrent assumer la subjectivité et se réclamer de l'« ethnocentrisme » (Rorty, [1979] 1990 ; [1987]1990 ; 1995), tandis que d'autres développent une « épistémologie anarchiste »

(Feyerabend [1987] 1989), où tout vaut – ce qui ne signifie pas que tout « se » vaut, mais qu'il n'y a pas qu'une seule méthode, rationnelle et codifiée, pour faire progresser les connaissances –, et donc ne permettent plus d'avoir une norme de référence pour traiter les savoirs et leurs modes d'acquisition.

Ces positions critiques à l'égard de la rationalité ne s'accompagnent pourtant pas d'un relativisme moral. Les valeurs de solidarité et de justice sont défendues par les mêmes auteurs. Leurs critiques sont au service d'un idéal de justice et de bonheur pour tous, qui rejoint les valeurs des Lumières, mais défendues par d'autres moyens, où la subjectivité et l'affectivité prennent le pas sur la raison. De même, les notions de « croyance » ou de « préférence » en matière éthique remplacent celles de responsabilité ou de choix.

Relativisme et pluralisme

Richard Rorty passe pour proposer une philosophie décapante qui ébranle la philosophie traditionnelle accrochée à ses convictions, justement parce qu'elle se sentirait visée par la critique de l'essentialisme, de la croyance à une vérité absolue et de la peur de toute relativisation. Si la pensée de Rorty est à cet égard « une pensée originale et rafraîchissante » (Lavigne, 2002), la séduction qu'elle opère en oblitère aussi les limites.

La relativisation est l'un des objectifs de l'éducation, dans la mesure où éduquer c'est aussi aider à construire une subjectivité qui ne reste pas enfermée sur elle-même, dans un égocentrisme archaïque, et apprendre à s'orienter dans le dialogue et la communication. Pour aller dans le même sens que les néo-pragmatistes – et sur le modèle d'un « travail du négatif » –, il pourrait y avoir un « travail du relatif » qui obligerait à renoncer à certaines convictions et à remettre en cause des idées naïves, qui ne peuvent générer que la désillusion. Mais la relativisation et le refus de l'objectivité risquent de devenir à leur tour une caricature. Quand Rorty défend des idées telles que « l'impossibilité de considérer la science de la nature comme plus "objective" ou mieux "fondée sur la nature des choses" que tout autre secteur de la culture » (Rorty [1987]1990, p. 10), ou encore quand il dit vouloir « liquider la distinction objectif-subjectif » (p. 50), on est en face d'un discours militant, jouant de l'excès plus que de la clarification. Poser comme un principe d'élucidation une invitation à la confusion des termes et des démarches

ne va pas dans le sens d'un progrès de la pensée, ou plutôt s'arrête en quelque sorte à l'étape critique. En effet, justement parce que la confusion entre savoirs et valeurs, subjectivité et objectivité, par exemple, guette constamment la pensée, il importe d'autant plus de s'efforcer de les distinguer. Cela ne constitue en rien une croyance naïve en la vérité et l'objectivité (Drouin-Hans, 1999, 2005, 2007).

L'une des conséquences possibles des positions relativistes est de donner des arguments aux critiques de la laïcité, reçue alors comme une idéologie et non plus comme une métathéorie, ce qui va de pair avec une conception du pluralisme comme juxtaposition de théories équivalentes, réclamant d'avoir chacune les mêmes droits d'expression et revendiquant la même valeur. Autrement dit, au nom d'un pluralisme relativiste, et parce que la laïcité a pour principe de laisser s'exprimer librement les convictions, peuvent surgir des revendications et des critiques à l'égard de la laïcité et réclamant, pour telle ou telle religion, ou pour tel ou tel courant politique, un droit de regard, ou une autorisation de propagande ou de prosélytisme, contraires aux principes de la laïcité, tout en s'appuyant sur l'une de ses dimensions qui est l'acceptation des différences. Comment concilier le postmodernisme et la laïcité ? Le pluralisme et le droit d'expression rendu possible par la laïcité sont-ils une menace pour la laïcité ? Ils ne le sont pas si l'on garde à l'esprit l'idée que la laïcité est nécessairement distincte du simple pluralisme, même si elle a pour mission de laisser s'exprimer la diversité des convictions et de les protéger de l'emprise des unes sur les autres. Il faut alors ajouter une clause issue des principes démocratiques, stipulant que les convictions qui ont le droit de s'exprimer doivent elles-mêmes être respectueuses des autres et du principe laïque qui rend possible leur expression.

De plus, la laïcité est amenée à rencontrer des exigences autres que la seule tolérance de la diversité des cultures et des sensibilités : la séparation de la religion et de l'État, et la responsabilité de l'État en matière de programmes scolaires. Cette responsabilité étatique fait naître une exigence épistémologique qui comprend une dimension éthique : refuser que s'introduisent dans l'enseignement de fausses sciences et ne pas laisser se développer les superstitions et l'obscurantisme, ni les discriminations. Par ailleurs, il faut rappeler que la protection des droits de l'homme et du citoyen est aussi de la responsabilité de l'État.

Laïcité, neutralité et engagement

Tant sur le plan des implications éthiques de la recherche des connaissances et de leur transmission que sur le plan éthique du respect des personnes, la laïcité n'est pas un renoncement aux convictions et à l'engagement. La laïcité ne peut se réduire à une pure neutralité. Ferdinand Buisson (1882-1887, t. 2, p. 1472 et 1473) déjà le soulignait dans les articles *Laïcité* et *Neutralité* de la première édition de son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*[1] : si l'enseignement se réduisait aux apprentissages de la lecture, l'écriture, l'arithmétique et que « toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses » étaient interdites, « c'en serait fait de notre enseignement national », s'exclame-t-il dans l'article *Laïcité*. La morale est un élément essentiel de l'éducation, qui est un « art d'incliner la volonté libre vers le bien ». Dans l'article *Neutralité*, Buisson précise qu'il y a trois sortes de neutralités : celle de l'école, celle de l'enseignement et celle du personnel. Mais c'est la neutralité de l'enseignement qui est la plus délicate à définir, parce que l'indépendance de l'enseignement à l'égard des religions est simple à comprendre et facile à appliquer. Et le problème serait facilement résolu « si les autres matières d'étude n'avaient pas de nombreux points de contact avec les questions religieuses ». Il ne peut être question « ni de neutralité philosophique ni de neutralité politique ». Pour appuyer et illustrer ce dernier point, Buisson cite Jules Ferry, disant que la république ne s'était jamais engagée à tolérer une école, un maître ou un livre qui voudrait « diffamer la Révolution française » ou « dénigrer la République ». Car, précise Buisson, « Ce qui est interdit à l'école, c'est d'intervenir dans les débats de la politique […] quotidienne et électorale » ou d'exercer sur les enfants « une pression quelconque, au profit d'un parti quel qu'il soit ». Cela n'empêche pas, ajoute enfin Buisson, « d'inspirer aux enfants l'amour de la France » et de leur faire aimer les lois de leur pays (p. 2020).

Le recul historique fait prendre la mesure de cette difficulté de définir une juste neutralité pour caractériser la laïcité. L'interdit d'une critique de la Révolution française et le patriotisme comme morale

1. La première édition du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* a été commencée en 1778 sous forme de brochures alors que l'édition du livre, en 4 volumes, est datée de 1882-1887. Buisson a édité un *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* en 1911, chez Hachette également, où l'article « laïcité » est conservé et un peu raccourci, et l'article « neutralité » devient « neutralité scolaire » et est largement remanié. Sur les différentes versions et éditions du Dictionnaire de Buisson, voir Dubois (2002) ainsi que Denis et Kahn (2003).

nationale ont pu faire sourire ou frémir. Il est difficile de prendre le même recul sur nos convictions actuelles. Mais l'analyse de Buisson permet d'une part de ne pas voir de contradiction entre laïcité et engagement et, d'autre part, de voir que certaines convictions peuvent avoir aussi leur danger. Cette prise de conscience réactive la tentation relativiste sous la forme du scepticisme et de la fragilisation des convictions. Dans le domaine des connaissances, les difficultés sont d'un autre ordre. La laïcité apparaît à la fois comme un rempart contre les divers fondamentalismes ou obscurantismes et comme ce qui est mis en cause comme domination politique ou néo-impérialiste. Ainsi, l'enseignement de certaines disciplines scientifiques (paléontologie, génétique, biogéographie, par exemple) impliquant l'exposition de théories comme celle de l'évolution des espèces, est confronté aux croyances religieuses, aux traditions et aux mythes. Cet enseignement est obligé de rechercher sa légitimité dans l'affirmation d'une séparation entre le savoir et la croyance, séparation contestée, on l'a vu, par les courants néo-pragmatistes, relativistes et postmodernes. L'enseignement de l'histoire, confronté aux idéologies politiques, se voit obligé d'insister sur la distinction entre fait et interprétation, distinction elle aussi contestée par la mise en cause de l'objectivité. L'enseignement de la biologie, mettant en évidence l'anatomie du corps humain et ses fonctions diverses, y compris les fonctions sexuelles, est objet de scandale auprès de ceux dont la culture maintient la sexualité dans le secret et le tabou. C'est à ce niveau que se situe le besoin d'aborder les questions d'éthique de la laïcité dans la formation des maîtres. Le dénuement que chacun peut ressentir devant certaines situations rend nécessaires des clarifications théoriques sur les réalités et les concepts en jeu. Il s'agit de donner aux enseignants des outils conceptuels pour qu'ils puissent ne pas baisser les bras devant les mises en cause des contenus de connaissance et ne pas rigidifier leur attitude en refusant d'écouter ces contestations. On est là devant un véritable travail d'équilibriste.

Outils conceptuels pour enseignants funambules

Pour ne pas tomber, un funambule doit regarder droit devant lui et prendre un contrepoids qui absorbe et compense les petits écarts d'équilibre. Il en va de même pour l'enseignant : il doit apprendre à maîtriser un constant déséquilibre entre, d'un côté, la défense des principes qu'il est chargé de faire respecter ou des convictions qui l'habitent et, de l'autre, une écoute attentive de l'étrangeté de certaines positions et

une possibilité d'évoluer. Cela pourrait se formuler ainsi : l'enseignant doit être conscient que la laïcité comme métathéorie s'incarne nécessairement dans des situations particulières qui ont leurs limites, leur obsolescence possible, leurs dérives, leurs contradictions et leur risque de rigidité dogmatique. S'entraîner à maîtriser ces écarts demande un travail indéfiniment recommencé.

Morale, éthique, théories éthiques, déontologie

L'une des premières ambiguïtés à lever porte sur les termes mêmes de *morale* et *éthique* et sur l'expression *théorie éthique.* D'une étymologie commune, chacun dans une langue différente (morale venant du latin *mos, moris* et éthique, du grec *ethos*, l'un et l'autre signifient mœurs, coutumes, comportement), les deux mots sont parfois interchangeables et parfois ont des usages différents. André Comte-Sponville (1994) propose de distinguer une morale qui commande et une éthique qui recommande. Mais on pourrait répondre que cette distinction ne correspond pas à tous les usages de ces mots. La morale est plus volontiers associée à un contenu de préceptes à appliquer et peut dériver vers un sens péjoratif (faire la morale, moralisant, moralisateur) et l'éthique serait plutôt du côté des principes fondateurs, mais désigne aussi l'application de ces principes dans les pratiques.

Dans son article *Éthique* du *Dictionnaire* dirigé par Monique Canto-Sperber, la solution que donne Paul Ricœur ([1996] 2004, p. 689), faisant le point sur ses réflexions antérieures, est intéressante et nuancée : il commence par rappeler que « les spécialistes de la philosophie morale ne s'entendent pas sur la répartition du sens entre les deux termes », mais propose de prendre la morale comme terme de référence et de « lui assigner d'une part la région des normes » et d'autre part « le sentiment d'obligation ». Face à cela, il faut « fixer un emploi au terme d'éthique ». Il voit alors « le concept d'éthique se briser en deux ». D'une part « une branche désignant quelque chose comme l'amont des normes », « l'autre branche désignant quelque chose comme l'aval des normes ». Il appelle la première *éthique antérieure* et la seconde, *éthique postérieure*. Il insiste sur la nécessité d'avoir un concept ainsi clivé mais qui, par l'usage du même mot éthique, scelle le lien entre une « métamorale » et « les dispositifs pratiques invitant à mettre le mot éthique au pluriel », en l'associant à un adjectif ou un complément désignant les diverses éthiques appliquées : médicale, juridique, des affaires. L'éthique appliquée est « le seul moyen de donner visibilité et lisibilité au fond primordial

de l'éthique » (p. 692). À condition de ne pas rester enfermé dans une rigidité terminologique qui serait en décalage avec les multiples occurrences de morale et d'éthique ne correspondant pas à cette clarification après-coup, on peut suivre la proposition de Ricœur qui permet d'établir les diverses dimensions du domaine moral ou éthique : norme, obligation, recherche de principes en amont, application des principes en aval.

Ce faisant, l'éthique ou la morale reste une interrogation philosophique qui ne se transforme pas en théorie. Ricœur ne met pas l'éthique au pluriel et ne propose pas un point de vue fermé, il explore un concept, laissant ouverte à d'autres la possibilité de continuer le travail d'élucidation. Mettre l'éthique au pluriel comme dans l'expression théories éthiques revient un peu à circonscrire le domaine de l'éthique dans des constructions conceptuelles concurrentes et en faire des discours relevant plus de la *doxa* que d'une recherche philosophique ouverte à des questionnements renouvelés. Mais à supposer que ces théories ne se reconnaissent pas elles-mêmes sous cette expression, quel sera le statut du discours qui les désigne ainsi ? On pourra dire qu'il s'agit d'une *métathéorie*. Mais parmi ce qui est désigné comme théories éthiques, certaines sont justement des métathéories. On serait alors en présence de *métathéories de métathéories*, dans une structure en abyme un peu étourdissante. Pourtant l'usage de cette expression a donné des réflexions foisonnantes qui font l'objet de l'article de Ruwen Ogien, *Théorie*, dans le *Dictionnaire* dirigé par Monique Canto-Sperber ([1996] 2004), et qu'il évoque aussi dans sa réflexion sur les éthiques maximalistes et minimalistes (Ogien, 2007). On voit comment il faut distinguer les théories éthiques normatives (qui sont prescriptives ou évaluatives et traitent de ce qu'il faut faire) et les métathéories (qui sont descriptives et portent sur ce qu'on peut définir comme bien et mal, devoir, obligation, prohibition et qui ont diverses dimensions : sémantique, psychologique, épistémologique, métaphysique). Sous l'expression théories normatives, on trouve des théories aussi diverses que l'éthique kantienne qualifiée de déontologique, en ce qu'elle est centrée sur le devoir et l'acte moral, que l'utilitarisme qualifié de téléologique en ce qu'il considère la maximisation du bien pour tous comme critère moral. Quant aux métathéories, on en trouve qui posent que les jugements moraux ne peuvent être ni vrais ni faux (théories non-cognitivistes), d'autres pour qui la connaissance en morale n'est pas impossible et peut relever du vrai et du faux (théories cognitivistes), d'autres encore qui mettent en évidence que certains de nos jugements sont vrais ou faux en quelque

sorte en eux-mêmes et ne dépendent pas de nos préférences ou de nos croyances (théories réalistes). Ogien montre comment la prolifération des métathéories a généré des mouvements antithéoriques (par exemple, la répulsion à l'égard des grands récits) ou le rejet de théories reposant sur un seul principe, mettant alors dans la même catégorie le kantisme et l'utilitarisme.

La complexité de ces divers courants semble infinie, chaque catégorie se subdivisant à son tour en sous-catégories parfois opposées qui ont pour conséquence que ce qui, à un certain niveau, sépare une théorie d'une autre, les rapproche selon d'autres critères (comme le kantisme et l'utilitarisme). La connaissance de ces multiples courants a-t-elle une pertinence dans la formation des enseignants ? Laissons la question en suspens. On peut simplement remarquer que ce qu'on pourrait appeler la métathéorie des théories et des métathéories donne accès à de multiples questions possibles sur la façon de guider nos actions et peut constituer un réservoir d'idées. Monique Canto-Sperber (1994) a fait connaître et analysé la philosophie morale britannique en gardant le singulier pour son titre. Avec Ruwen Ogien, elle a rassemblé en un petit volume, en réactualisant là encore le singulier, les questions que les théories éthiques posent en matière de philosophie morale (Canto-Sperber et Ogien [2004] 2006). Partant de la situation vécue dans toute prise de décision où nous sommes en quête de justifications par lesquelles « nous cherchons à montrer que c'était la meilleure chose à faire, en tout cas, la moins mauvaise » (*Ibid.*, p. 3), il s'agit alors d'évaluer la valeur de la fin, la légitimité des moyens, les conséquences de la décision. Ils ajoutent la question « Est-ce que je remplis l'obligation particulière que j'ai à l'égard de cette personne ? » (*Ibid.*). Cette façon d'aborder le problème à partir de l'action mobilise en fait plusieurs théories éthiques. Ces questions renvoient aussi bien à la morale kantienne pour l'évaluation de la fin et la légitimité des moyens qu'à l'une des formes de l'utilitarisme, le conséquentialisme. Dans les deux cas, il s'agit de théories normatives. De plus, on voit pointer une dimension psychologique, qui est l'un des centres d'intérêt des métathéories. C'est sans doute plutôt la réflexion éthique que les théories éthiques qui peuvent fournir de l'aide dans la formation des enseignants. Canto-Sperber et Ogien reviennent ainsi à une présentation plus recentrée de l'éthique, mais nourrie de la connaissance des théories éthiques qu'ils ont pu analyser. Estimant eux aussi que la différence entre éthique et morale ne peut pas donner lieu à des emplois figés, ils exposent ce que l'on peut entendre par éthique ou morale :

> Le fait que morale et éthique associent règles universelles d'actions et normes du comportement individuel, le fait aussi qu'il existe une part de la réflexion éthique relative à l'accomplissement de la vie personnelle ne doivent toutefois en aucun cas laisser penser que la morale et l'éthique sont une affaire de préférences individuelles. Elles ne relèvent pas non plus d'une conception strictement personnelle de ce qui est bien ou mal. Elles ne consistent aucunement à laisser chacun se forger son propre système de valeurs ou de principes qu'il serait alors en droit de qualifier légitimement d'éthique. L'éthique n'est pas le lieu de l'arbitraire de chacun. L'éthique se formule à partir de principes universels, de règles communes, de référents partagés, qui forment la base solide et collective des évaluations et des jugements (*Ibid.*, p. 7-8).

Le propre de l'éthique est toutefois de s'exprimer dans des actes particuliers (d'une certaine façon, on retrouve l'éthique postérieure de Ricœur) ou dans des domaines d'activité spécifique que sont les morales professionnelles. Selon les auteurs (*Ibid.*), celles-ci doivent « faire valoir une exigence générale d'intégrité et de cohérence de la pratique », « prendre en compte les intérêts des individus non professionnels », « fournir une orientation générale pour régler les situations », ce qui peut susciter des conflits entre « obligations professionnelles » et valeurs de la morale commune ou celle d'une autre éthique professionnelle. La morale ou l'éthique professionnelles peuvent être distinguées de la déontologie (terme créé à partir du grec *deonta* signifiant les devoirs en 1834 par Jérémy Bentham)[2], lorsque celle-ci est formalisée par des règles professionnelles dont la transgression peut faire l'objet de réprimandes ou de sanctions, sans pour autant entrer dans le domaine du droit, dont elle reste distincte. À ce titre, le respect et l'interprétation de la laïcité sont au cœur de la déontologie des enseignants, mais aussi et surtout de leur morale professionnelle. Toujours funambules, les enseignants sont aussi à la rencontre de plusieurs exigences conflictuelles.

Élucidation de quelques termes : la distinction contre la confusion

Pour trouver un fil directeur au milieu des conflits potentiels que suscite le respect du principe de laïcité et celui de l'ouverture tolérante au pluralisme, il peut être utile de se repérer au milieu de notions communément utilisées dans le domaine de l'éducation, de l'éthique et des

2. Le titre de l'ouvrage où il introduit ce terme est *Deontology or the Science of Morality* (cité par Canto-Sperber et Ogien, *Ibid.*, p. 9).

savoirs. Il s'agirait non pas de donner des définitions fermées, mais de faire réfléchir aux différences conceptuelles dans le but d'éviter que les enseignants ne se trouvent piégés dans certaines situations de conflit ou de décisions délicates. L'adhésion aux positions postmodernes consistant à poser comme judicieuse la non distinction entre fait et valeur, subjectivité et objectivité, savoir et croyance, choix éthique et préférence ne peut devenir un but de la formation des enseignants. Non que ces positions n'aient quelque vertu, ne serait-ce que d'obliger à re-penser les différences entre ces concepts ou de proposer un regard critique sur des traditions conceptuelles qui risquent de se figer dans des doctrines. En effet, il est bon d'être conscient, par exemple, que l'idée d'une pure objectivité du *fait* est une illusion, mais cela n'exclut en rien que la démarche de la pensée clarifiante consiste à établir le plus possible la distinction entre objectivité et subjectivité, tout en gardant à l'esprit que ce qu'on appelle un fait est aussi le résultat d'un choix intellectuel, d'une construction de l'esprit, non de façon arbitraire et capricieuse, mais à partir des éléments de la réalité analysés et pesés, organisés en fonction d'un besoin explicite de la pensée. Un fait n'est rien d'autre que la mise en perspective et l'assemblage d'éléments de la réalité qui font sens par rapport à une problématique : cet ossement ancien, son lieu de découverte, sa composition chimique et atomique par laquelle on peut le dater, la présence d'autres ossements à une distance donnée, tout cela constitue un fait qui, comme l'aurait dit Bachelard ([1938] 1969, p. 14), n'est pas donné, mais construit. Cette construction peut partiellement dépendre de la subjectivité du chercheur (il a voulu aller dans ce lieu pour des raisons subjectives, il s'intéresse à la paléontologie parce qu'il a lu *La Guerre du feu* de Rosny l'Aîné dans son enfance, etc.), mais ce n'est pas sa subjectivité qui a posé cet ossement à cet endroit. La découverte d'un fossile est donc un fait, qui peut avoir des origines subjectives, mais qui en lui-même est objectif. De même, il apparaît que les mots culture et valeur sont particulièrement sources de confusion. Le mot culture lui-même a une polysémie qui permet toutes les audaces les plus menaçantes pour la laïcité : passer indistinctement du sens de la culture dite générale ou haute culture (appelée parfois aussi les humanités) à la culture au sens ethnologique ou identitaire (de la culture européenne à la culture féminine ou d'entreprise, jusqu'à la culture de la violence) permet assez peu d'y voir clair (Kambouchner, 1995 ; Drouin-Hans,1996). Non qu'il faille une police du langage car chacun des usages a ses raisons, mais il serait opportun d'avoir en tête de quoi on parle. On peut prendre l'exemple de l'expression « avoir une culture religieuse » qui peut signifier soit être bien informé sur l'histoire et les dogmes, soit

avoir l'habitude d'une pratique culturelle, les deux sens ne coexistant pas nécessairement chez une même personne. Quant au mot valeur, il est souvent utilisé pour signifier ce qui, en fait, pourrait être désigné par coutume, tradition ou culture au sens ethnologique ou identitaire. À part le sens économique du mot, la notion de valeur, quand elle est prise absolument (sans autre précision : les valeurs), elle désigne ce qui est éthiquement valorisé, donc qui mérite le respect et, si possible, qui puisse candidater au statut d'universalisable (Drouin-Hans, 2004). Ce qui relève de l'éthique directement concerne les valeurs en tant que l'on peut faire effort pour les rendre universalisables si cela est légitime. Les traditions, coutumes ou cultures peuvent plus volontiers se côtoyer dans leurs différences si toutefois elles ne sont pas contraires aux valeurs au sens fort du terme, c'est-à-dire aux principes éthiques universalisables. Par exemple, il est acceptable de ne pas aimer les escargots (cela peut tout au plus vexer la personne qui s'est donné du mal à les préparer, mais ça ne met pas en péril les droits de l'homme), il est moins acceptable de ne pas aimer les femmes non excisées, sous prétexte que les valeurs auxquelles on est attaché requièrent cette pratique, lesdites valeurs n'étant ici que des coutumes ou des traditions contre lesquelles il n'est pas contradictoire avec l'éthique ou la laïcité de lutter. Ce qu'on pourrait appeler le chantage au respect des valeurs repose souvent sur cette confusion des termes, bien analysée par Sélim Abou (1992), qui se fait critique d'une certaine forme de critique de l'ethnocentrisme aboutissant à ne plus oser porter de jugement sur ce qui appartient à d'autres cultures, par peur de ne pas respecter leurs valeurs. Être capable de juger certains aspects d'autres cultures au même titre qu'on se permet de le faire sur la nôtre correspondrait sans doute à une ouverture plus grande aux différences. D'autres confusions et embarras de la pensée peuvent provenir de la mise en sommeil de la notion de choix au profit de celle de croyance dans de nombreuses réflexions éthiques contemporaines. Il est moins question de choix de valeurs, de responsabilité, de pari pour la liberté, condition pour que la notion de morale ait un sens que de préférence ou de croyance. Une éducation à l'éthique qui ne pose pas le postulat de la responsabilité, donc de la possibilité de s'amender ou de contester, risquerait fortement de devenir un conditionnement.

Sur un autre plan, la confusion entre consensus et vérité peut faire des ravages dans la pensée. À force de vouloir se démarquer de la croyance naïve en une « vérité absolue » (moquée à juste raison par les relativistes postmodernes), on renonce à élaborer des critères de démarcation entre ce qui est objectivable et ce qui est de l'ordre de la

préférence. Avec ce type de position intellectuelle, les vérités scientifiques qui posent l'évolution comme un fait (les modalités de cette évolution restant discutées) peuvent être minimisées et réduites à un simple consensus de la communauté savante et donc être refusées au nom d'autres critères, qui eux sont posés comme des vérités absolues, par exemple, le pouvoir divin. L'argumentation est difficile justement parce que, d'une certaine façon, c'est malgré tout par le biais d'un consensus que se construisent ces théories scientifiques. Mais un consensus qui s'est confronté à l'épreuve du réel où il y a convergence d'hypothèses et surtout mise en évidence, sinon de ce qui a été ou au moins de ce qui n'a pas pu être : les connaissances physiques rendent inenvisageables une création de la Terre en sept jours, une apparition soudaine de tous les êtres vivants. En revanche, les récits mythiques sont passionnants comme textes à interpréter, comme sources de méditation sur le sens. Par exemple, les deux récits de la création du monde dans la *Genèse*, dont l'un fait arriver l'homme en dernier (la création en sept jours) et l'autre en premier (le Paradis terrestre a pour premier habitant Adam), ont en fait une signification commune : il s'agit, par deux moyens différents, d'affirmer la place prééminente de l'homme sur le reste de la création. Conception qui n'a rien de scientifique et qui devrait en rester à une conviction purement spirituelle, ce qui est d'ailleurs compris ainsi dans la tradition de l'exégèse. Garder en tête toutes ces distinctions conceptuelles et ces niveaux d'interprétation est un outil indispensable pour les enseignants dans leur formation s'ils veulent pouvoir faire face à certains refus ou simplement à certaines questions.

Une laïcité sans « morale laïque » ?

George Edward Moore ([1903] 1993, p. 59), dans ses *Principia Ethica,* centre le questionnement éthique sur le bien qu'il remplace par la lettre G (pour *Good*). Il le pose comme indéfinissable, mais il ne cesse d'interroger. De même que la définition du jaune ne fait pas voir le jaune (il faut connaître le jaune pour en comprendre la définition), de même une définition du bien n'est pas satisfaisante, il faut en avoir une intuition. Le plus important est de s'interroger sur ce qui est bon par soi-même et sur les moyens à mettre en œuvre pour que le monde soit le meilleur possible. Finalement, les questions sur ce que représente la laïcité, bien que Moore n'en ait pas parlé, ressemblent à ce questionnement. Lorsque la laïcité est choisie, c'est parce que le principe en est bon en lui-même et parce qu'il est la condition pour que le monde soit le moins mauvais possible. Si l'on se place du côté d'une morale du devoir et qu'on applique le kantisme à

la laïcité, ce sera sous la forme de la recherche d'universalisables. Une interprétation minimale de la laïcité est tout à fait compatible avec la maxime qui commande qu'une action soit aussi nécessaire qu'une loi de la nature et qu'elle traite autrui toujours comme une fin et jamais simplement comme un moyen.

Il faudrait, écrit Ricœur ([1994] 2004, p. 693), revenir à la *phronesis*, cette vertu intellectuelle dont parle Aristote, devenue la *prudentia* en latin. C'est l'aptitude à discerner la droite règle dans les circonstances difficiles de l'action et qui consiste à « passer d'un savoir constitué de normes et de connaissances théoriques à une décision concrète en situation ». Ces décisions concrètes, dans le cadre de la laïcité, ont un caractère particulier. Comme dans la déontologie, le choix éthique est secondé par des règles institutionnelles qui permettent à l'enseignant l'économie de certaines hésitations. Cela peut aussi être une entrave à sa libre estimation des décisions à prendre. Si une loi interdit le port du voile islamique, de la kippa, des croix chrétiennes, ou de tout autre signe religieux ostensible, l'enseignant n'a plus à se demander s'il est plus grave de laisser s'installer de tels signes que d'empêcher la liberté vestimentaire ; il n'a plus à faire lui-même l'évaluation de ce qui est légal ou non. Il peut en être soulagé, il peut le regretter, il peut aussi estimer que ce qui est illégal n'est pas nécessairement illégitime, jugeant qu'il n'est pas tenu d'appliquer mécaniquement de tels règlements et, dans ce cas, prendre le risque d'être lui-même sanctionné s'il préfère recourir au dialogue plutôt qu'à l'interdit. C'est ainsi que se pose la question de la morale laïque. Guy Haarcher ([1996] 2004, p. 113) estime que dans la *Théorie de la Justice* de John Rawls, le principe de la séparation de la justice et du bien constitue « le pendant philosophique de la laïcité ». D'une certaine façon, il pose que « c'est parce que les droits de l'homme sont supérieurs à l'État que ce dernier se sépare de la société civile, c'est-à-dire qu'il incarne l'intérêt général » (*Ibid.*, p. 79). De plus, il considère qu'une morale laïque que les enseignants seraient chargés de transmettre est confrontée à deux dérives : « ou bien elle serait trop "mince" et se réduirait à un code de bonne conduite », ou bien « conçue dans un sens militant et dogmatique », elle ruinerait ses propres bases (*Ibid.*, p. 107). L'enseignant est bien comme un funambule, susceptible à tout moment de tomber dans l'un des excès qui jalonnent les possibles de son parcours.

Conclusion

Des réflexions sur l'éthique devraient pouvoir aider les enseignants dans le quotidien parfois conflictuel dans lequel ils sont plongés. Ne pas rester désemparés devant certaines questions ou contestations, ne pas renoncer à affirmer des convictions sans avoir le sentiment de transgresser les principes de la laïcité et donc ne pas confondre laïcité et tolérance de l'inacceptable – moral comme épistémologique –, voilà un programme minimal que peut offrir une mise au point philosophique sur le sens de la laïcité.

Pour que la laïcité demeure ce pour quoi elle est instituée – le respect des personnes, la liberté d'expression, la reconnaissance de la dignité de chacun –, on pourrait reprendre ce qu'a dit Charles Taylor ([1992] 1994, p. 44) de la société libérale : elle doit « rester neutre au sujet de la vie idéale, et se limiter à garantir que, de quelque façon qu'ils voient les choses, les citoyens traitent correctement entre eux, et l'État également avec tous ». Taylor propose ce qu'il appelle une présomption de l'égalité des valeurs de toutes les cultures avant de les juger et les rejeter. L'idée est de ne pas rester figé dans une seule représentation du bien et de considérer que « toutes les cultures humaines qui ont animé des sociétés entières, durant des périodes parfois considérables, ont quelque chose d'important à dire à tous les êtres humains » (p. 90). Par ce multiculturalisme maîtrisé, « nous apprenons à nous déplacer dans un horizon plus vaste » (p. 91). Une telle perspective, qui pourrait offrir un contrepoids à la rigidité d'une laïcité trop étroite ou trop purement formelle, comporte aussi ses dangers : déplacer nos horizons vers des mélanges nouveaux n'a de sens que si ce n'est pas une régression vers un relativisme mou ou un communautarisme intégriste. Taylor conclut :

> Ce qui est requis par-dessus tout est d'admettre que nous sommes très loin de cet ultime horizon du haut duquel la valeur relative des différentes cultures pourrait être évidente. Cela signifierait rompre avec une illusion qui tient encore dans ses griffes beaucoup de « multiculturalistes » – tout autant que leurs contradicteurs les plus acharnés. (*Ibid.*, p. 98-99)

Commencer cette réflexion avec Buisson et la conclure avec Taylor, c'est aussi un peu parcourir le temps et l'espace ; c'est souligner qu'un tel problème doit garder la mémoire de son passé et ne pas renoncer – sans en perdre le sens et la cohérence – à rêver d'autres possibles.

Bibliographie

Abou, S. (1992). *Cultures et droits de l'homme*, Paris, Hachette.

Bachelard, G. ([1938] 1969). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

Baubérot, J. (2007). *Les laïcités dans le monde*, Paris, Presses universitaires de France.

Buisson, F. (1882-1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 4 vol., Paris, Hachette, Édition électronique *Gallica*, BNF.

Buisson, F. (1900). *La Religion, la Morale et la Science : leur conflit dans l'Éducation contemporaine.* Quatre conférences faites à l'aula de l'Université de Genève (avril 1900), Paris, Librairie Fischbacher.

Buisson, F. (1911). *Nouveau Dictionnaire de pédagogie,* Paris, Hachette.

Canto-Sperber, M. (1994). *La Philosophie morale britannique*, Paris, Presses universitaires de France.

Canto-Sperber, M. (dir.) ([1996] 2004). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale,* Paris, Presses universitaires de France.

Canto-Sperber, M. et Ogien, R. ([2004] 2006). *La Philosophie morale,* Paris, Presses universitaires de France.

Chaponnière, F. (1900). « F. Buisson et le christianisme évangélique », Genève, Ch. Eggimann, Extrait de la *Semaine religieuse* de Genève, numéros du 28 avril et des 5 et 12 mai 1900.

Comte-Sponville, A. (1994). *Valeurs et vérités. Études cyniques,* Paris, Presses universitaires de France.

Denis, D. et Kahn, P. (dir.) (2003). *L'École républicaine et la question des savoirs*, Paris, CNRS Éditions.

Drouin-Hans, A.-M. (1996). « La Culture, une spirale de sens », *Le Télémaque*, n° 7-8, p. 31-40.

Drouin-Hans, A.-M. (1999). « Science et valeurs : objectivité du savoir ou relativisme culturel ? », dans S. Solère-Queval (dir.), *Les valeurs au risque de l'école*, Lille, Septentrion, p. 111-122.

Drouin-Hans, A.-M. (2004). « Valeurs et culture(s). Peut-on encore penser l'universel ? », *Trema,* IUFM de Montpellier, n° 23, mai 2004, p. 99-107.

Drouin-Hans, A.-M. (2005). « Penser la « Post-postmodernité ». Que nous reste-t-il des Lumières ? », *Penser l'éducation*, n° 18, p. 49-61.

Drouin-Hans, A.-M. (2007). « Droit à l'ignorance et saveur des savoirs », *Recherches en éducation*, n° 2, p. 112-125, <http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/revue_integrale_no2.pdf>.

Dubois, P. (2002). *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Berne, Peter Lang.

Feyerabend, P., ([1987] 1989). *Adieu la Raison* [*Farewell to Reason*, Londres, 1987], trad. Baudouin Jurdant, Paris, Seuil.

Guimonnet, C. (2003). « La Laïcité, une approche historique », Journée d'étude sur la laïcité et l'enseignement du fait religieux, organisée à l'initiative de l'APPEP (Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public), 15 juin 2003, ENS rue d'Ulm, Paris. <http://www.appep.net/guimonnet.pdf>.

Haarcher, G. ([1996] 2004). *La laïcité,* Paris, Presses universitaires de France.

Kambouchner, D. (1995). « Culture » dans D. Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie*, Paris, Gallimard, 1995, tome III, p. 445-568.

Kintzler, C. (2007). *Qu'est-ce que la laïcité ?,* Paris, Vrin.

Kremer-Marietti, A., ([1987] 1994). *L'Éthique,* Paris, Presses universitaires de France.

Lavigne, D. (2002). « Regards sur Rorty », *Phares*, vol. 2, <http://www.ulaval.ca/phares/vol2-ete02/vol2-ete02.html>).

Milot, M. (2002). *La laïcité dans le nouveau monde. Le cas du Québec,* Tunrhout, Brepols.

Moore, G.E. ([1903] 1993). *Principia Ethica,* Thomas Baldwin, Cambridge University Press.

Ogien, R. ([1996] 2004). « Théorie », dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France, tome 2, p. 1938-1947.

Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard.

Ricœur, P. ([1996] 2004). « Éthique », dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale,* Paris, Presses universitaires de France, tome 1, p. 689-694.

Rorty, R. ([1979] 1990). *L'Homme spéculaire*, Paris, Seuil, (Trad. Thierry Marchaisse de *Philosophy and the Mirror of Nature*).

Rorty, R. ([1987] 1990). *Science et solidarité. La vérité sans le pouvoir,* Paris, L'éclat. (Trad. J.P. Comettinn de *Science as Solidarity*).

Rorty, R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir*. Introduction au pragmatisme. Paris, Albin Michel.

Taylor, C. ([1992] 1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Avec des commentaires de A. Gutmann, S.C. Rockefeller, M. Walzer et S. Wolf, Paris, Aubier (Traduit de l'anglais par D.-A. Canal).

L'œuvre de soi
Pierre Fortin
2007, ISBN 2-7605-1507-9, 142 p.

L'éthique professionnelle en enseignement
Fondements et pratiques
Marie-Paule Desaulniers et France Jutras
2006, ISBN 2-7605-1389-0, 244 p.

Éthiques
Dit et non-dit, contredit, interdit
Guy Bourgeault
2004, ISBN 2-7605-1319-X, 148 p.

Crise d'identité professionnelle et professionnalisme
Sous la direction de Georges A. Legault
2003, ISBN 2-7605-1215-0, 246 p.

Professionnalisme et délibération éthique
Manuel d'aide à la décision responsable
Georges A. Legault
1999, ISBN 2-7605-1033-6, 306 p.

Le suicide
Interventions et enjeux éthiques
Pierre Fortin et Bruno Boulianne
1998, ISBN 2-7605-0957-5, 134 p.

Enjeux de l'éthique professionnelle
Tome II • L'expérience québécoise
Sous la direction de Georges A. Legault
1997, ISBN 2-7605-0959-1, 194 p.

Les défis éthiques en éducation
Sous la direction de Marie-Paule Desaulniers, France Jutras, Pierre Lebuis et Georges A. Legault
1997, ISBN 2-7605-0921-4, 250 p.

Enjeux de l'éthique professionnelle
Tome I • Codes et comités d'éthique
Sous la direction de Johane Patenaude et Georges A. Legault
1996, ISBN 2-7605-0936-2, 148 p.

Guide de déontologie en milieu communautaire
Pierre Fortin
1995, ISBN 2-7605-0877-3, 148 p.

Éthique de l'environnement
Une introduction à la philosophie environnementale
Joseph R. Des Jardins
Traduction de Vinh-De Nguyen et Louis Samson
1995, ISBN 2-7605-0852-8, 314 p.

La morale, l'éthique, l'éthicologie
Une triple façon d'aborder les questions d'ordre moral
Pierre Fortin
1995, ISBN 2-7605-0822-6, 138 p.

Collection *Éthique*

Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants

Avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, la compétence éthique est devenue une caractéristique désirée du professionnalisme dans l'enseignement. Son développement doit être amorcé en formation initiale et consolidé tout au long de la carrière et en formation continue. Bien que diverses stratégies soient mises en œuvre et que du matériel soit élaboré pour répondre à ces besoins, les théories et les cadres de référence qui devraient les soutenir ne sont pas toujours explicités ni clairement définis.

Ce livre vise justement à mettre en évidence différents cadres de référence pertinents non seulement pour comprendre les postures possibles par rapport à l'éthique professionnelle des enseignants, mais aussi pour orienter les formations et les pratiques sur le terrain. Les auteurs qui ont contribué à ce collectif fournissent un ensemble de clés et de repères qui donnent accès aux principales théorisations contemporaines dans le domaine.

France Jutras *est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.*

Christiane Gohier *est professeure titulaire au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal et chercheure au Centre interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).*

Ont collaboré à cet ouvrage

Gervais Deschênes
Université Laval

Anne-Marie Drouin-Hans
Université de Dijon

Claude Gendron
Université du Québec à Trois-Rivières

Christiane Gohier
Université du Québec à Montréal

David Harvengt
Université Laval

Jean Houssaye
Université de Rouen

Denis Jeffrey
Université Laval

France Jutras
Université de Sherbrooke

Diane Léger
Université du Québec à Rimouski

Didier Moreau
Université de Nantes

Eirick Prairat
Université de Nancy 2

Lucille Roy Bureau
Université Laval

Jeanne-Marie Rugira
Université du Québec à Rimouski

Marie-Claire Vachon
Université Laval

www.puq.ca



ISBN 978-2-7605-2383-8